Képzés és Gyakorlat

2009.
1–2.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

7. évfolyam 2009. 1-2. szám

Szerkesztőbizottság:

Hajdicsné Varga Katalin főszerkesztő
Forray R. Katalin
Kéri Katalin
Nemesné Kis Szilvia
Bencéné Fekete Andrea
Kövérné Nagyházi Bernadett
Szücs Eszter Cecília

Szakmai lektorok:

Bárdossy Ildikó
Kéri Katalin

Olvasószerkesztő:

Kövérné Nagyházi Bernadette

Nyelvi lektorok:

Kövérné Nagyházi Bernadette
Szücs Eszter Cecília

Szerkesztőség
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel: +36 82 505880
Szerkesztőségi titkár: Hantos-Varga Márta Eszter
e-mail: hantos.marta@ke.hu
Felelős kiadó: Kovács Zoltán dékán
Megjelenik negyedévenként

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (STUDIES) 3

LÁNG ANDRÁS–HOLCSIK ERZSÉBET: A pedagógiai kommunikáció újragondolása a mentalizáció tükrében *(Re-definition of pedagogical communication due to mentalization)* 3

MARTIN LÁSZLÓ: Az énvédő mechanizmusok kutatásának főbb irányzatai napjainkban és kezdetei Sigmund Freud és Anna Freud munkáiban (*Main streams of defence mechanisms nowadays and its origins in the work of Sigmund Freud and Anna Freud)* 14

MARTON MELINDA–PAKU ÁRON: Bologna-folyamat, hallgatói mobilitás, tandíj *(Bologna process, student mobilization, tuition fee)* 31

MOLNÁR GÁBOR: Maieutika és paideia. Szókratész, mint tehetséggondozó *(Maieutics and Paideia. Socrates as a Gifted Educator)* 50

MORVAY-SEY KATA: Martial Arts and Combat sports in Practice and in Curricula *(Harcművészet és küzdősport a gyakorlatban és a tantervekben)* 64

SZÉCSI TÜNDE: Multikulturális gyermekirodalom az idegen nyelvi kompetenciák szolgálatában: Könyvek és tanítási stratégiák az Egyesült Államokban *(Fostering second language competencies with multicultural children literature)* 81

SZINGER VERONIKA: Családi literációs programok *(Family Literacy Programmes)* 91

KÖZLEMÉNYEK (NOTICES) 100

BARNA RÓBERT–HONFI VID: Courses on Information technology on correspondence Bachelor program for finance and accounting In Kaposvár University *(A levelezős pénzügy és számvitel szakos hallgatók informatikai képzése a Kaposvári Egyetemen)* 100

BELOVÁRI ANITA: Konstrukció és rekonstrukció a népművelés történetében a két világháború között *(Construction and reconstruction in the story of the adult education between the two world wars)* 106

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: Lux Gyula és korának nyelvpedagógiája *(Gyula Lux and language pedagogy at his era)* 114

BÉRI ETELKA: Térvilág – világtér *(The world as space – space as world)*

GYENES ZSUZSA: A mese mint az egyik leghatékonyabb nevelési eszköz *(Fairy tale as one of the most effective educational tool)* 131

H. Szabó Sára: Auguste Comte filozófiájának hatása Pauler Ákos pedagógiai nézeteire *(The influence of Auguste Comte's philosophy in the pedagogy of Ákos Pauler)* 141
Hajdicsné Varga Katalin: E-learning – teaching and learning with web 2.0 equipments *(E- learning: tanulás és tanítás web 2.0 eszközökkel)* 148
Jaime Caiceo Escudero: Principales elementos de modernización del sistema educativo con la vuelta a la democracia en Chile *(Modernizációs folyamatok Chile oktatási rendszerében a demokrácia visszatérése után)* 156
Neszt Judit: A gazdasági szaktanítóképzés 100 éves jubileuma *(Centenary of economical teacher training)* 167
Sajtosné Csendes Gyöngyi: Milyen a jó olvasókönyv? – Az olvasókönyv-választás dilemmái *(What makes a good reading book? – Dilemma in choosing a reader book)* 175
Sebő Anita Szilvia: Tizenkét évesek barátkozási szokásai és baráti kapcsolatai az iskola tükrében *(The way of making friendships and the friendships of the 12-year-old pupils in school)* 188
Szücs Eszter Cecilia: Exploitation of our foreign language knowledge on spot – Survey among Hungarian citizens living in Cork, Ireland *(Nyelvismeretünk hasznosítása célnyelvi országban – Felmérés írországi magyar munkavállalók körében Corkban –)* 199
Tatiana Iatcu: Approaches to Phrasal Verbs in Romanian Environment *(A frazális igék megjelenése román környezetben)* 207

KÖNYVISMERTETÉS (BOOK REVIEW) 212

Barakonyi Károly (szerk.) (2009): Bologna „Hungaricum". Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. (Madarász Tibor) 212

SZEMLE (REVIEWS) 215

Komjáthy Erzsébet II. helyezett óratervezete: Magyar nyelv és irodalom – olvasás, Éren-nádon, Fekete István: Fecskemadár (Apáczai Kiadó „Ki lesz az év legjobb tanítója?" országos döntő, Esztergom) 215
Apáti Viktória I. helyezett óratervezete: Magyar nyelv és irodalom – Honfoglalás, Új ismereteket feldolgozó óra (Pető József Országos Számítástechnikai Emlékverseny, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola) 224
Király Judit II. helyezett óratervezete: Magyar nyelv és irodalom – Honfoglalás, Összefoglaló óra (Pető József Országos Számítástechnikai Emlékverseny, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola) 233

TANULMÁNYOK

LÁNG ANDRÁS–HOLCSIK ERZSÉBET

A pedagógiai kommunikáció újragondolása a mentalizáció tükrében

Az ember alapvetően társas lény; a csoport hozzájárul túlélésünkhöz és identitásunk alakulásához, önmeghatározásunkhoz is. Jelen tanulmányban a mentalizáció fogalmi és történeti bemutatása után röviden felvázoljuk a fejlődéslélektani aspektusokat és a mentalizációs képesség hiányából vagy zavaraiból fakadó problémákat. Ezután rátérünk a pedagógiai vonatkozásokra: bemutatjuk a mentalizáció szerepét a történetalkotásban, amely fontos részét képezi a személyes és szociális kompetenciának. A gordoni modellt pedig olyan módon értelmezzük újra, hogy a benne foglalt kommunikációs technikákat alapvetően a mentalizáció serkentését szolgáló eszközöknek tekintjük.

A mentalizáció problémaköre, definíciója, fogalmi holdudvara

A modern kognitív fejlődéslélektani kutatások legdinamikusabban fejlődő irányzata a csecsemő naiv tudatelméleti képességeinek vizsgálata mentén bontakozott ki. A tudatelmélet kérdése a kognitív fejlődéslélektanban szorosan összefonódik a mai tudatfilozófiával. A tudatfilozófiában Dennett.[1] dolgozta ki az intencionalitás elvét, amely szerint az emberi elme egyik megkülönböztető jellegzetessége, hogy észleljük és számításba vesszük saját és mások mentális állapotait, és a mindennapi interakcióink során mások viselkedésének oki elemzését egy naiv pszichológiai elmélet (a „vágy-vélekedés" pszichológia) alapján végezzük el. Ezáltal vagyunk képesek megérteni, hogy miért viselkednek az emberek épp az adott módon bizonyos helyzetekben. Ez az értelmezési stratégia az „intencionális hozzáállás", amely a mentalizációs képességeink alapját képezi. A szociális megismerés evolúciójában ez a következtetési mód azt az előnyt biztosítja számunkra, hogy másoknak véleményeket, attitűdöket, célokat tulajdonítva, érzékenyebben tudjuk értelmezni és bejósolni mások viselkedését, tehát hatékonyabbá teszi a csoporton belüli együttműködést és a konkurensekkel való versengést.

Allen definíciója szerint a mentalizáció *„a képzelet segítségével úgy észlelni és értelmezni a viselkedést, mint ami kapcsolatban áll a belső mentális állapotokkal"*.[2] Tehát az anyagi világ mechanisztikus, racionális értelmezése helyett az emberi viselkedést belső állapotok terminusaiban értelmezzük. Ilyen módon a mentalizáció fogalmilag és jelenségét tekintve kapcsolatban áll

az empátiával, a belátással és az érzelmi intelligenciával. A kapcsolódó szakirodalmak laikus feldolgozását többek között az is nehezíti, hogy az érintkező fogalmak mellett a terület interdiszciplináris természetéből adódóan rokon értelmű kifejezéseket is találunk a mentalizációs képességre. Így a tudatfilozófia inkább tudatelméletként vagy naiv tudatelméletként hivatkozik a jelenségre, míg az elmeolvasás képessége elsősorban az autistákkal folytatott kutatások kapcsán írja le ezt a jelenséget. A továbbiakban a képesség megnevezésére – ahol a különbségtételt logikai vagy tudományos érvek nem indokolják feltétlenül – a mentalizáció kifejezést alkalmazzuk.

A mentalizációs képességek fejlődése

Azt illetően, hogy a mentalizációs képesség mikor jelenik meg az egyedfejlődés során, eltérő nézőpontok bontakoztak ki a fejlődéspszichológia területén. Tomasello.[3] mások szándékainak és gondolatainak értelmezési képességét olyan humánspecifikus adottságnak tekinti, amely alapját képezi az emberi kultúrát lehetővé tevő tanulási formáknak és a nyelvnek. A mentalizáció megjelenését a 9. hónapra teszi, amikor a csecsemő már részt vesz a közös figyelmi viselkedésben, tekintetét az anyáéval egy irányba irányítja. Ennek okaként az feltételezhető, hogy a csecsemő már megérti az anya cselekedetében rejlő kommunikációs szándékot, tehát a szándék megértése során mentális állapotot tulajdonít neki. Más szerzők a mentalizáció megjelenését 18–24 hónapos korra datálják.[4][5]

Leslie.[6] úgy véli, hogy a mentalizációs képességek megjelenéséért egy előre huzalozott, veleszületett mechanizmus, az úgynevezett Tudatelméleti Mechanizmus (Theory of Mind Mechanism – ToMM) a felelős, amelynek működését a 18–24 hónapos korban megjelenő mintha-játékokban figyelhetjük meg. Leslie ugyanis azt feltételezi, hogy a gyermek a mintha-játékban egy sajátos reprezentációs módot, metareprezentációt használ. A metareprezentáció a reprezentációról alkotott reprezentáció, tehát az a jelenség, amikor a gyermek képessé válik arra, hogy a saját belső állapotaira reflektáljon. Bírálói szerint a mintha-játékot kevésbé összetett kognitív képességekkel is magyarázhatjuk: pusztán az emlékezet és a képzelet, illetve az empatikus képesség is elegendő ahhoz, hogy a gyermek mintha-játékban vehessen részt.

Csibra és Gergely.[7] egy kétlépcsős modellt feltételeznek. Felfogásukban a vágyakra alapozó mentális viselkedésmagyarázatok megalkotása egy olyan kétlépcsős folyamatként fogható fel, amelynek első szakasza egy teleológiai következtetés, a második szakasza pedig egy mentális tulajdonítás. Tomasellóval ellentétben úgy vélik, hogy 9 hónapos korban a csecsemő még nem rendelkezik mentalizációs képességgel, hanem a viselkedéseket racionálisnak és célra irányulónak tekinti (teleológiai hozzáállás). Az ilyen korú csecsemők úgy látják a cselekvést, hogy annak mozgatórugója valamilyen végcél elérése. Ennek a célnak

az elérésére a cselekvő a legracionálisabb megoldást választja. Ez fokozatosan alakul át mentális okságon alapuló viselkedésmagyarázatokká. Ebben a folyamatban nagyon fontos szerep jut a mintha-játékoknak, mivel a mintha-helyzetek megértéséhez a valóság alapú teleológiai értelmezés nem elegendő, hiszen a mintha-játékban a viselkedés önmagában nem igazolható racionálisként. A racionális feltételezés csak a mentális magyarázatok szintjén tartható meg azáltal, hogy olyan fikcionális világokat tulajdonítunk a cselekvőnek, amelyben a megfigyelt viselkedés igazolható. Példaként említhetjük azt a helyzetet, amikor egy kisfiú banánt tart a füléhez és beszél. A viselkedés teljesen irracionális annak a mentális állapotnak a feltételezése nélkül, hogy a kisfiú a banánt telefonnak képzeli. A mintha-játék 18 hónapos kori megjelenése tehát az idézett szerzők szerint arra utal, hogy ekkorra a csecsemő már képes mentális oksági magyarázatokat alkalmazni a másik személy viselkedésének megértésében.

Fonagy és Target.[8] megkülönbözteti egymástól a pszichés valóság fejlődésével kapcsolatban azt a két megtapasztalási módot, amelyeket pszichés ekvivalenciának és mintha-módnak neveznek. A gyermek egyéves koráig még nem képes arra, hogy megkülönböztesse a pszichikus és a tárgyi valóságot, ezt az időszakot a pszichikus ekvivalencia jelensége jellemzi. Ebben az időszakban a gyermekek a maguk és mások belső világát a külső valósággal azonosnak tekintik. A mintha-mód később jelenik meg; a belső állapotok és külvilág viszonyában a másik végletet jelenti. Itt már kialakul a gyermek tudása arról, hogy a pszichés realitás nem azonos a külső valósággal, de nem is abból származtatja. A pszichés ekvivalencia és a mintha valóságészlelési mód 4-5 éves kor körül integrálódik, és ekkor jön létre a mentalizáció, a tapasztalatok értékelésének új, reflektív módja, amelyben a gyermek a különböző mentális állapotokat már reprezentációkként (a valóság belső leképezéseiként) éli meg. Tehát a mentalizáció során a gyermek felismeri azt, hogy a külső valóságot szubjektív belső leképezéseken keresztül tapasztalja meg. A mentalizációs képességeknek a viselkedésmagyarázatban és a reprezentációs képességek fejlődésében betöltött szerepén kívül a szelf fejlődésében, a reflektivitásban és az érzelemszabályozásban is nagy jelentőségük van. A mentális tevékenységek belső megfigyelésének pszichológiai készsége a reflektív funkció, amelynek működtetője az úgynevezett reflektív szelf. A reflektív funkció és a mentalizációs képesség fokozatosan fejlődik az élet első éveiben, és bontakozása az anya és a gyermek közötti interszubjektív térben zajlik. Ez az a tér, ahol az anya és a csecsemő képes belső tartalmaik megosztására. Azzal, hogy az anya mentális állapotokat tulajdonít a gyermekének a gondozás során, és a gyermek cselekedeteit annak szándékaival, kívánságaival, érzéseivel hozza kapcsolatba, a gyermek számára fokozatosan olyan világot teremt, ahol a csecsemő önmagát és másokat is mentális állapotokon (szándékok, vágyak, érzések tulajdonításán) keresztül értheti meg. Fonagy amellett érvel, hogy a gyermek mentalizációs képességének fejlődése, illetve az ezt működtető reflektív funkció alakulása a szülő

és a gyermek közötti kötődési kapcsolatban bontakozik ki, és a biztonságos kötődés biztosítja azt a teret, ahol a reflektív funkció és a mentalizáció zavartalanul fejlődhet. Tehát a gondozó (anya) reflektív funkciójának működése befolyásolja a biztonságos kötődés kialakulását, amely viszont a csecsemő mentalizációs képességének fejlődésére hat.

A reflektív funkció segítségével önmagunk mentális állapotainak tudatos átélőjévé válhatunk. Kísérleti adatok azt mutatják, hogy a gyerekek kétéves koruktól kezdve képesek megérteni a vágy-, kívánságjellegű mentális állapotokat. Ezt az időszakot nevezi a szakirodalom „vágy-pszichológiának". Körülbelül hároméves korra jelenik meg ismeretrendszerükben a vágy mellett a vélekedés mentális állapota is, ez pedig a beszédükben felbukkanó mentális terminusokban is tükröződik (pl. „gondol", „álmodik", „tud"). Ez az időszak a „vélekedés-vágy pszichológia" kora. Négy-öt éves korra jelenik meg az „elme reprezentációs modellje", ekkor következik be a metareprezentációs fordulat, amikor már nemcsak következtetni tudnak a másik fél mentális állapotaira, hanem azt képesek a gondolkodásukba is beépíteni, például felismerik, ha a másik tévesen gondol valamit.[9]

A sérült mentalizáció

Ami minden képességre igaz, a mentalizációról is elmondható: ebben a tekintetben is nagy egyéni különbségeket találunk. Maga a jól működő mentalizáció egy kontinuum közepén található, míg a végpontokon különféle patológiás változatokat találunk.[10] A hatékony mentalizáció megalapozott vagy korlátozott képzeletet jelent, ahol a képzelet anélkül működik, hogy valóban belépnénk a képzelt világba. A kontinuum egyik végén az elmevakság található, ami a mentalizációs képesség hiányát jelenti. Ezek a személyek a világot konkrét és ingerekhez kötött módon fogják fel. A másik végleten a torz mentalizáció jelenik meg, ahol a képzeletet egészséges módon a valósághoz kötő szál elszakad, és az elképzelt a személy számára a valóság egyetlen helyes olvasatává válik. A következőkben néhány olyan területet tekintünk át, ahol a mentalizáció egyáltalán nem vagy nem hatékonyan működik:

- Autizmus: maga az elmevakság kifejezés Baron-Cohen autistákkal folytatott vizsgálataiból származik.[11] Az autisták alapvető jellemzője, hogy a szociális világtól elfordulnak, mert a mentalizációs képesség híján nem képesek azt bejósolhatóan érzékelni. Valóban, ha belegondolunk, mechanisztikus oksági fogalmakkal sok emberi viselkedés irracionálisnak tűnik, míg a belső, mentális állapotok tulajdonítása megfelelő okot szolgáltat, és érthetővé teszi a cselekvést.
- Bántalmazás: a bántalmazás egyik nagyon súlyos következménye, hogy az interperszonális trauma során az énvédelem bizonyos formájaként a mentalizáció leáll, kikapcsol. Ennek oka abban keresendő, hogy a bántalmazó

belső, mentális tartalmai (fenyegetés, agresszív, bántó szándék) sokkal nagyobb veszélyt jelentenek a gyermek fejlődő énjére, mint maga a fizikai történés. Az elkövetőt is elmevakságban szenvedőnek látja az áldozat, hiszen az elviselhetetlen lenne számára, ha az elkövető tettét úgy hajtaná végre, hogy közben a félelem, a rémület és a fájdalom belső állapotait tulajdonítaná a bántalmazottnak.

- Pszichiátriai betegségek: elsősorban a pszichotikus kórképek esetében a mentalizáció súlyos sérülései abban nyilvánulnak meg, hogy a képzelet és a fantázia összemosódik a valósággal. A pszichotikus betegséggel élők hallucinációi vagy téveseszméi esetében az alábbi történik: míg egy hatékonyan mentalizáló személy saját látásmódja egyediségének tudatában van (az én észleletem csak egy lehetséges nézőpontja a valóságnak), addig a torzult mentalizáció során a személy úgy éli meg, hogy képzelete, fantáziája és a valóság között egyenlőségjel van.

Fonagy és munkatársai.[12] a mentalizációs képesség alapját képező reflektív funkció mérésére egy skálát is kidolgoztak. Ennek alkalmazásával lehetővé válik, hogy a vizsgálati személyek által létrehozott elbeszéléseket a mentalizáció alkalmazása és minősége alapján osztályozzák. Így nemcsak a fenti hármas tagolódás képzelhető el (elmevakság, hatékony mentalizáció és torzult mentalizáció), hanem a mentalizáció képességében mutatkozó még finomabb egyéni különbségek is láthatóvá válnak.

Mentalizáció és történetalkotás

A nyelv elsajátítását követően (sőt néhány szerző elképzelésében már azt megelőzően is) az emberi viselkedés magyarázatában nemcsak belső állapotok tulajdonítására hagyatkozunk, hanem forgatókönyveket, történeteket hozunk létre, amelyekbe az adott viselkedés beilleszthető. Bruner narratív pszichológiai elméletében a történet kétféle síkot teremt, a cselekvés és a tudatosság síkját.[13] A cselekvés mezejében helyezkednek el a cselekvés argumentumai (cselekvő, cél, szituáció, eszköz), míg a tudatosság mezeje jelenti az elbeszélés pszichológiai síkját, mivel a cselekvés résztvevőinek mentális állapotait (tudás, gondolat, érzelmek), vagyis az események pszichológiai perspektíváját jeleníti meg. Bruner megfogalmazásában ezáltal a narratívumot a pszichés valóság uralja. A mentális állapotokat tartalmazó megjelenítés lehetővé teszi a történetek megoszthatóságát és a másik fél szubjektív bevonását. Az elbeszélést a fentiek szerint elgondolva tekinthetjük a világról való tudás (mentális reprezentációk) olyan univerzális formájának, amelyben szükség van a mentális állapotok (pl. vágyak, vélekedések, célok, szándékok) tulajdonításának képességére.

Funkciójából adódóan számunkra a legkézenfekvőbb összefüggés a mentalizáció és a történetalkotás képessége között a narratív perspektívából adódik. *„Az elbeszélői perspektíva hordozza azokat a tudatállapotokat (szerzők kiemelése), amelyek az eseményekkel összefüggésben az elbeszélést, illetve az elbeszélés szereplőit jellemzik, ezért az események bemutatásának elemzésében az elbeszélői perspektíva vagy nézőpont kitüntetett helyet foglal el".*[14] A mindentudó elbeszélő perspektívájának sajátos esetén kívül általában a hallgató feladata kikövetkeztetni a szereplők mentális állapotait. A narratív perspektívához szorosan kapcsolódik a narratív koherencia kialakítása, amely elsősorban a bruneri cselekvés és tudatosság mezejének összehangolásán alapul. A tudatosság mezeje rejti magában a narratív perspektíva pszichológiai aspektusait, azok segítségével jelennek meg a történetben. Így közvetve a történet koherenciájának kialakításához is szükség van mentalizációs képességeinkre.

A történetek relevanciája a pedagógiai munkában

Önmagunk meghatározása során, identitásunk alakításának folyamatában fontos szerepet játszanak a történetek. Amennyiben az identitás-történetek, önéletrajzi elbeszélések fontos tulajdonságának tekintjük a koherenciát, akkor elmondhatjuk, hogy a mentalizáció fontos alkotóeleme az egészséges identitás kialakítására való képességnek. Ha ezt a képességet pedig Nagy József nyomán.[15] a létünket megalapozó személyes kompetenciának tekintjük, a mentalizációs képesség fejlesztése, aktiválása könnyen elhelyezhetővé válik a kompetencia alapú oktatásban résztvevő pedagógus feladatai között. Ezenfelül a tudományos beszédmódokat is – legyenek bármennyire is szigorúak a természettudományosság értelmében – történeteken nyugvóknak kell elképzelnünk. Ezeket a tudományos beszédmódot uraló történeteket nevezi Kuhn tudományos paradigmáknak.[16] A fizika példáját véve a tudomány történetében többször is előfordult, hogy az új tapasztalatok, kutatási eredmények az uralkodó beszédmódban nem voltak koherens módon magyarázhatók, így a fizika egészére vagy a jelenségek bizonyos csoportjára új magyarázat- és történetrendszert kellett kidolgozni. Természetesen az atomoknak vagy szubatomi részecskéknek nem tulajdonítunk mentális állapotokat, de a szerzők közötti párbeszéd fontos alapját képezheti a mentalizációs képesség. A társadalomtudományok esetén már más a helyzet. Amennyiben a történelem tanítását nem csupán évszámok és nevek memorizáltatásaként képzeljük el, egy adott történelmi esemény elbeszélésének és megértésének folyamatában fontos szerepet játszhat a tudatosság síkja. Nehezen érthetjük meg a történelmi jelentőségű egyéni vagy kollektív cselekedeteket anélkül, hogy belső állapotokat (vélekedéseket, vágyakat, tudást) tulajdonítanánk. Hiszen a történelem tele van stratégiával, cselszövéssel, megtévesztéssel; és ezeket a jelenségeket a modern pszichológia mind a mentalizációs képesség tükrében értelmezi.

A fentiekben bemutattuk, hogy a történetalkotás jellegzetesen emberi sajátságán keresztül hogyan kapcsolódik a mentalizáció képessége a diákok bontakozó személyes és szakmai kompetenciáihoz, miközben a mentalizáció maga kognitív kompetenciaként határozható meg. A gyakorlatias olvasóban azonban felmerülhet a kérdés, hogy a fenti gondolatmenetet hogyan ültetheti át a gyakorlatba. Hogyan fejleszthetjük tanárként a mentalizációs képességet? Az alábbi részben erre próbálunk választ adni, mégpedig egy több évtizede létező kommunikációs modell, a Gordon-modell keretében.

A Gordon-modell és a mentalizáció

Thomas Gordon amerikai klinikai pszichológus az 1960–70-es években szülők és tanárok számára gyakorlatban is alkalmazható kommunikációs modellt dolgozott ki.[17][18] Elméletének középpontjában a hatékony kommunikáció áll. Ennek titka pedig szerinte nem más, mint az őszinteség, emberség. Tapasztalata szerint a legtöbb ember szülővé vagy tanárrá válva erőteljes elvárásokhoz kezdi el igazítani viselkedését – fakadjanak ezek akár kívülről, akár belülről. Mindeközben a szerephez való ragaszkodás olyan erőteljessé válik, hogy elfelejtenek vagy nem mernek emberi módon viselkedni. Alapelvként azt fogalmazhatjuk meg, hogy emberi kapcsolataink akkor lesznek sikeresek és valóban emberségesek, ha bennük nem elleplezni akarjuk, hanem felvállaljuk esendő emberségünket. Valódi természetünk takargatására leginkább azokban az esetekben hajlunk, amikor problémánk van. Nehezünkre esik beismerni, hogy valami kellemetlen a számunkra, ezért az úgynevezett te-közlésekkel a problémát a kommunikációban résztvevő másik félre hárítjuk. Ezzel szemben a hatékony párbeszéd és problémamegoldás alapja Gordon szerint az én-közlés. Ebben az esetben közvetlen módon utalunk saját belső állapotunkra, és a konfliktusterhes személyközi helyzetet a másik viselkedése vagy személyes tulajdonságai helyett ezzel próbáljuk megmagyarázni, a másik számára is érthetővé tenni. Az úgynevezett konfrontatív én-közlések sokkal sürgetőbben hívják fel a másik fél figyelmét arra, hogy változtasson a viselkedésén. Az ilyen közlések három részből állnak:

1. megnevezzük a számunkra problémát okozó viselkedést, történést;
2. elmondjuk, mi ennek a viselkedésnek a számunkra jelentős hatása, következménye;
3. megnevezzük a bennünk ennek hatására keletkező érzést, érzéseket.

Természetesen az én-közlés alkalmazásának is vannak lelkes hívei és komoly kritikusai is. Kritikaként leggyakrabban két dolgot hoznak fel Gordon elképzelése ellenében.[19] Elsőként azt, hogy tulajdonképpen az én-közlés nem más, mint bújtatott te-közlés. A kritika teljesen jogosnak tekinthető azokban az esetekben, amikor a módszert gépiesen alkalmazzák. Azonban maga az elmélet és a mögötte

húzódó szándék semmiképp sem vádolható a fentiekkel. A kritika tarthatatlansága a következőkben – amikor a mentalizációt összekapcsoljuk a gordoni modellel – még érthetőbb és világosabb lesz. A másik kritika arra vonatkozik, hogy az én-közlés során a beszélő úgy állítja be magát, mint akinek az érzései mások viselkedésétől függnek. Holott pusztán arról van itt szó, hogy az én-közlő megmutatja a valóság általa értelmezett szeletét kommunikációs partnerének. Nem azt mondja, hogy a viselkedés és az érzés között egyértelmű, természeti törvény szintű együttjárás van, hanem azt kommunikálja, hogy a másik viselkedése valamilyen hatással van rá, és ez a következmény egy adott érzést idézett elő benne. Tehát a jelen helyzet a két személy közös terméke. Szerintünk ez nemhogy elkerülendő, hanem kifejezetten kívánatos is, hiszen a gyermekben, diákban erősíti a cselekvő- és hatóképesség érzését, a gyermek felfedezheti, hogy viselkedése hatást gyakorol a külvilágra (még akkor is, ha ez a hatás nem mindig pozitív). A gyerekek számára ugyanis a tudomásul nem vétel az egyik legnagyobb büntetés, heves tiltakozást vált ki belőlük. Mennyivel más azonban az a helyzet, amikor mintegy a gyerek is rácsodálkozhat arra, hogy szülőjére, tanárára hatással van. Ideális esetben természetesen az én-közlés nemcsak problémahelyzetekben, hanem pozitív érzelmek kommunikálásában is jelen van. A fenti gondolatmenet rávilágít arra, hogy a sikeres én-közlés elengedhetetlen feltétele a mentalizációs képesség. Emellett a két jelenség összefüggése abban is tetten érhető, hogy a tanár én-közlésével egyrészt mentalizáló modell a diák számára, másrészt pedig közlésével szembesíti a diákot azzal, hogy a valóságnak különböző olvasatai lehetségesek. A szerzők megállapítása szerint az én-közlés rávilágít a diák számára arra is, hogy ami neki egy jelentéktelen történés, az intenzív érzéseket válthat ki másokból vagy éppen fordítva. Ez pedig kívánatos az egocentrikus látásmód meghaladása szempontjából.

A fenti gondolatmenetet a következőkben egy példával tesszük szemléletesebbé. A példa Gordon könyvéből származik.[20] A tanár a következőket mondja: *„Ha kinyújtjátok a lábatokat a padok közé (viselkedés leírása), megbotolhatok bennük (érzékelhető hatás), és attól félek, hogy elesem és megütöm magam (érzés)"*. Ezen teljes én-közlés alapján több dolog is jól szemléltethető. Ha figyelmesen olvassuk vagy hallgatjuk, egy dolog rögtön nagyon világossá válik számunkra. A tanár érzése (a félelem az eleséstől, sérüléstől) nem a gyerekek viselkedésének egyenes következménye, hanem közbeiktatódik egy vélekedés, hiedelem (el fogok esni a kinyújtott lábakban). Azt kell itt észrevennünk, hogy (1) az érzés nem a viselkedés, hanem egy belső mentális állapot (vélekedés) következménye, és (2) maga a vélekedés (el fogok esni) sem egyenes és egyértelmű következménye a viselkedésnek (a diákok kinyújtják a lábukat), hanem csak a világ egy sajátos, sok tényezőtől (korábbi tapasztalatok, aktuális szorongásszint stb.) függő olvasata. Az én-közlés mindkét jellemzője szorosan kapcsolódik a mentalizációs képességhez, ahogy a fentiekben azt bemutattuk.

Gordon az én-közlést – ahogyan azt a fentiekben láthattuk – olyan eszközként mutatja be, amely akkor alkalmazható, ha a szülő vagy tanár valamilyen számára problémás, őt zavaró helyzettel találkozik. Amennyiben a gyermek a probléma tulajdonosa, tehát a szituáció vagy a másik fél valamilyen tulajdonsága, cselekedete őt zavarja, akkor Gordon egy eltérő eljárást javasol.[21] Szerinte kész megoldásokkal, tanácsokkal ellátni a gyermeket, diákot nem érdemes, mert azt legtöbbször kényszerítő erejűnek éli meg. Ahhoz, hogy gyermekünket vagy diákunkat rávezessük a probléma megoldására, az aktív hallgatás vagy értő figyelem technikájával élhetünk. Ez a technika azon alapul, hogy a gyermek számára teret nyitnak a visszajelzéseinek, a nem irányító jellegű kérdéseinek. Így a megfelelő idő ráfordításával a gyermek saját maga jut el a probléma megoldásáig. Fontos azonban a módszerben észrevennünk azt, hogy a problémamegoldást serkentő kérdések természetükből adódóan mentalizációt serkentőek, hiszen általában a gyerek érzéseire, belső állapotaira kérdeznek rá. Az ezek segítségével (a tanár mentalizáló, intencionális hozzáállása által) felfokozott mentalizációs képesség lehetővé teszi a gyerek számára, hogy ne feltétlenül viselkedéssel jelezze ellenérzéseit, hanem a belső állapotainak a megjelenítésével. A folyamat hatására a gyerek megélheti a belső állapotainak a valóságos, létező természetét, miszerint nemcsak a cselekedetei, hanem a belső állapotai is hatással vannak az őt körülvevő személyekre.

Végkövetkeztetések

A tanulmányban bemutattuk, hogy a mentalizáció fogalmának és jelenségének megismerése milyen új lehetőségeket nyit a pedagógiai kommunikációban. Természetesen naivitás lenne a részünkről azt feltételezni, hogy az én-közlések és az értő figyelem mechanikus technikaként való alkalmazása bármin is változtatna. Célunk az volt, hogy felhívjuk a pedagógusok figyelmét a mentalizációra, amelyet társas emberi lényként mindennapjaikban és a diákokkal való érintkezésükben is alkalmaznak. Meggyőződésünk, hogy a jelenség reflektált, tudatos felismerése és alkalmazása még hatékonyabbá teheti az iskolában működő társas kapcsolatokat. A mentalizáció tudatos elősegítése, bátorítása nyomán nemcsak a tanár–diák-kommunikáció, hanem a diákok egymáshoz fűződő viszonya is átalakulhat.

A figyelmes olvasó ellene vetheti a szerzőknek, hogy az iskolai gyakorlat során nem adódik már lehetősége változtatni azon, ami az első hat életév során kialakult. Fonagy.[22] a mentalizáció fejlődése során is fontos váltásként emeli ki azt az időszakot, amikor a gyermek érdeklődése a szülőkről, a felnőtt világról a kortársak felé fordul. Az addig megszerzett mentalizációs képesség egy élethosszig finomodhat, ha olyan kapcsolatokat építünk, amelyek során játékos együttlétekben megoszthatjuk egymással az ötleteinket, az érzéseinket. Ebben a formában a

mentalizációs képesség optimalizálásában minden jóindulatú embertársunk, így a tanárok is szerepet játszanak. Ugyanis a gyermek csak annyiban tudja saját magát mentális állapotok fogalmaiban észlelni és elképzelni, amennyire a külvilág a gyermek viselkedését belső állapotoknak tulajdonítja.

Jegyzetek

[1] Daniel C. Dennett, *Micsoda elmék.* (Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1996.)
[2] Jon G. Allen, „Mentalizing in Practice" in Handbook of Mentalization-based Treatment. Szerk. Jon G. Allen és Peter Fonagy. John Wiley and Sons, Ltd, 2006, 7.
[3] Michael Tomasello, *Gondolkodás és kultúra.* (Osiris Kiadó, Budapest, 2002.)
[4] Alan M. Leslie, „Pretense and Representation: The Origins of „Theory of Mind", Psychological Rewiev (1987) 4., 412–426.
[5] Csibra Gergely és Gergely György, „A mentális viselkedésmagyarázatok teleológiai gyökere: Egy fejlődéslélektani hipotézis" in Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia, Szerk. Pléh Csaba. (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1998)
[6] Alan M. Leslie, i.m.
[7] Csibra Gergely és Gergely György, i.m.
[8] Peter Fonagy és Mary Target, „Playing with reality II.", *Journal of Psycho-Analysis,* (1996) 77, 459–479.
[9] Kiss Szabolcs, „Az „elmélet" elmélet és a szimulációs megközelítés szerepe a gyermek tudatelméletének magyarázatában", *Pszichológia,* (1996) 4, 383–396.
[10] Jon G. Allen, i.m.
[11] Simon Baron-Cohen és Patrik Bolton, *Autizmus* (Osiris Kiadó, Budapest, 2000.)
[12] Peter Fonagy, Gergely György, E. L. Jurist és Mary Target, *Affect Regulation, Mentalization, and the Developmnet of the Self,* (Other Press, New York, 2002.)
[13] Jerome Bruner, „A gondolkodás két formája", in LÁSZÓ J., THOMKA B. (szerk.). *Narratívák 5., Narratív pszichológia,* Szerk. László János és Thomka Beáta (Kijárat Kiadó, Budapest, 2001.)
[14] László János, Ehmann Bea, Péley Bernadette és Pólya Tibor, „A narratív pszichológiai tartalomelemzés: elméleti alapvetés és első eredmények", *Pszichológia,* (2000), *20,* 4, 367–390.
[15] Nagy József, *XXI. század és nevelés.* (Osiris Kiadó, Budapest, 2002.)
[16] Thomas Kuhn, *A tudományos forradalmak szerkezete.*(Osiris Kiadó, Budapest, 2000.)
[17] Thomas Gordon, *P.E.T. A szülői eredményesség tanulása* (Gondolat, Budapest, 1990.)
[18] Thomas Gordon, *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése* (Studium Effektive, 1994.)
[19] Jane Bluestein, „What's Wrong with „I-Messages", http://www.janebluestein.com/articles/whatswrong.html (internetről letöltve 2009.06.21.)
[20] Thomas Gordon, *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése* (Studium Effektive, 1994) 146.
[21] Thomas Gordon, i. művek
[22] Peter Fonagy, „The Mentalization-Focused Approach to Social Development" in Mentalization Theoretical Considerations, Research Findings, and Clinical Implications, Szerk. Frederic N. Busch (The Analytic Press, New York, London, 2008.)

LÁNG, ANDRÁS–HOLCSIK, ERZSÉBET

RE-DEFINITION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION DUE TO MENTALIZATION

Humans are essentially social beings. Groups contribute not only to our survival but to construction of identity. An important prerequisite of living in social conditions is to perceive and understand human activities in a different way opposed to material world. In understanding and interpreting human actions – often if not always – desires, believes and thoughts are attributed to ourselves and others. This essential social capacity is called mentalization. In this paper we address the conceptual, developmental and psychopathological aspects of mentalization. Next we turn to application in educational settings: mentalization is presented as playing an important part in producing narratives. Narrative production is interpreted as a base for social and personal competencies, as well as a means of obtaining knowledge. The communicational techniques in the model of Thomas Gordon are reinterpreted as means for enhancing mentalizing in students.

MARTIN LÁSZLÓ

Az énvédő mechanizmusok kutatásának főbb irányzatai napjainkban és kezdetei Sigmund Freud és Anna Freud munkáiban

Miközben az élettudományokban a XIX. század második felében megszületik a homeosztázis koncepció, majd mind több tudományterületre kiható paradigma lesz (rendszerelmélet, kibernetika, közgazdaságtan), az „akadémikus" pszichológia csak a XX. század második felében kezdi adaptálni. Mindezek előtt azonban a pszichoanalízisben, Sigmund Freud, majd Anna Freud munkásságában már a lelki egyensúly, a szorongás, mint egyensúlyvesztési forrás és annak elhárító mechanizmusai alapos elemzésre kerülnek. A jelen dolgozatban a pszichoanalízis két klasszikusának munkásságát az elhárító mechanizmusok szempontjából tekintjük át, kiemelve, hogy milyen sokféle szempontból elemezték e mechanizmusokat, s ezáltal miképpen alapozták meg azok későbbi széles körű kutatásait. A tanulmány végén ezeket a tájékozódást segítő irodalmi példákkal kiegészítve soroljuk fel.

Sigmund Freud munkássága

Az énvédő mechanizmusok.[*Abwehrmechanismen, defense mechanisms*] „felfedezése" és tárgyalása a Sigmund Freud munkásságából kibontakozott, máig is legkomplexebb és legkompaktabb pszichológiai személyiségelméleti rendszer elemeként vált a tudomány részévé. Az előbbi két jelző használata talán túlzónak tűnhet, de validitását igazolja az a tény, hogy a személyiségpszichológiai elemzési és kutatási irányzatok mindegyikére vonatkozóan releváns és további kutatásokat generáló tartalmakkal rendelkezik. Van

(1) személyiség-szerkezeti modellje (strukturális és topológiai),
(2) személyiség-fejlődési modellje (libidófejlődési szakaszok),
(3) az előbbi kettőben foglaltakra (felettes én, ösztönén, én, tudattalan) épülő pszichodinamikai modellje (kathexis, anti-kathexis, szorongás, énvédő mechanizmusok),
(4) a fejlődésire épülő karakterológiai, tipológiai modellje,
(5) a fejlődésire és a pszichodinamikaira alapozódó differenciális pszichológiai modellje (a fejlődési fixációk és dinamikai különbségek szerepe az egyéni karakter- és patológia-különbségekre),
(6) a fejlődésire és pszichodinamikaira épülő etio-patológiai modellje,

(7) valamennyi korábbira és mindezeknek a beteg–terapeuta-kapcsolatbeli megjelenésére alapozódó pszichoterápiás modellje és módszertana, eszköztára, sőt „dogmatikája". (A *dogmatika* kifejezéssel itt a klasszikus pszichoanalitikus terápia és terapeuta-képzés közismerten szigorú szabályrendszerére utalunk. THOMÄ, H.–KÄCHELE, H. 1987.)

Mint tudjuk, az élőkről folyt tudományos – elsősorban és közelebbről orvostudományi, élettani – gondolkodásban (ahonnan Freud maga is orvosként, neurológusként indult) a XIX–XX. században más tudományterületekre, így a pszichológiára is kiható módon meghatározóvá vált a rendszerelméleti gondolkodásba integrálódó egyensúly, azaz homeosztázis koncepció. A homeosztázis elméletben implikált, hogy az élőlények ökonomikusan működő rendszerek, melyek a változó környezettel való kapcsolatban optimalizálják anyag-, energia-, információforgalmukat annak érdekében, hogy bizonyos határok közt mozogva egyensúlyi állapotukat, identitásukat fenntartsák.

Sigmund Freudnak azon munkái, amelyekben már megjelennek az elhárító mechanizmusokra vonatkozó gondolatai, még az 1800-as évek végén láttak napvilágot. Ilyen – az elhárítás kifejezést címében is hordozó – mű a *The neuro-psychoses of defense* 1894-ben, majd az ehhez kapcsolódó *Further remarks on the neuro-psychoses of defence* 1896-ban (FREUD, 1896). Freud elhárításos pszichoneurózisoknak tartotta a hisztériát, a kényszerbetegséget, a fóbiát, a hallucinációs pszichózisokat és a paranoiát.

Freud az elfojtásnak, mint legfőbb elhárító mechanizmusnak, külön tanulmányt is szentelt (FREUD, 1915a), majd az 1915–17. évi nevezetes előadássorozatában *Ellenállás és elfojtás* cím alatt újratárgyalta azt a terápia felől közelítve és magyarázva. Így írt róla: *„Azt a kórokozó folyamatot, amelynek létezését az ellenállás bizonyítja, nevezzük el elfojtásnak.*[*Verdrängung*]*"* Etiológiai jellegét és fontosságát kiemelve említi: *„Ez a tünetképződés előfeltétele, de egyben olyasmi is, amihez hasonlót nem ismerünk"* (FREUD, 1917a./1986:241). Ugyanitt említi még, hogy egyrészt az elfojtás olyan, mintha az én észre sem venné – tehát nem tudatosuló, s épp ez az aspektusa teszi indokolttá, hogy alaposabb elemzése és megértése érdekében a tudattalanra vonatkozó megközelítést a leíró jellegűről a rendszerbelire kell változtatni.

Az 1915-ös dolgozatban elemzi az elfojtás folyamatát, megkülönböztetve annak három szakaszát. Első lépésben az „őselfojtás".[*Urverdrängung*] történik, melynek tárgya nem valamely ösztöntörekvés, hanem az ahhoz kapcsolódó gondolatok, képek. Ennek révén a tudattalanban létrejön egy olyan „mag", amely – mint a mágnes a vasszemcséket – magához vonzza az asszociálódó egyéb elfojtandó elemeket. E tartalmak dinamikailag ellenmegszállás tárgyává is válnak. Az „ős" jelző arra is utal, hogy ennek révén jönnek létre az időben legelső elfojtott tartalmak, amelyek olyan vonzással bírnak a későbbiekben elfojtandókra, mint

a neutroncsillag a többi galaktikus anyagra. E genetikus (itt: fejlődési, időbeli) jelentése mentén van kapcsolat az őselfojtás és a fixáció között. A második lépés – a szűkebb értelemben vett – elfojtás vagy „utólagos elfojtás".[*Nachdrängen*] Az előző szakaszbeli tudattalan centrumba vonzódáshoz társul a személyiség más, magasabb instanciája felőli taszítás, visszataszítás *(Abstoßung)* – talán találóbb a kitaszítás kifejezés (M. L.). A harmadik szakasz az „elfojtott visszatérése", azaz megjelenése az álmokban (Freud, 1900), elvétésekben (Freud, 1901), viccekben (Freud, 1905), alkotásokban (Freud, 1908; 1910).

Freud a felejtést, az elfojtással magyarázó híres ötletét ugyan már 1898-ban papírra vetette *A feledékenység pszichológiai mechanizmusai* címmel, a legfőbb elhárító mechanizmusról, az elfojtásról csak 1915-ben készített külön tanulmányt (Freud, 1915a; Erős, 1997). A későbbiekben számos, a pszichoneurózisok különböző fajtáival foglalkozó, főképp etiológiai közelítésű „monografikus" (Freud, 1895; 1896b) és esetelemző tanulmánya jelent meg, melyekben részletesen elemzi az elhárító mechanizmusok kóroki és közvetítő-dinamizáló szerepét, egymással való kapcsolódásukat, összefüggéseiket az egyes kórképek, betegségek kialakulásában (Erős–Martin, 1998).

Az elfojtásról és a tudattalanról készült dolgozatok miatt jelentősnek mondható 1915-ös évet követően Freud 10 esztendő múlva szentelt újabb önálló tanulmányt a rendszerében második jelentősebb elhárító mechanizmusnak, a tagadásnak (Freud, 1925, Erős, 1997) *„A tagadás az elfojtott tartalom tudomásulvételének egyik módja, valójában már az elfojtás megszüntetése, ám nem jelenti az elfojtott tartalom tudomásulvételét."* – írta (i. m. 1997:147). Az analizált részéről tagadó nyelvtani szerkezetben a terápia kontextusába behozott, asszociált tartalommal a tudatos én szinte kezd megbarátkozni, mondhatni kacérkodik vele, sőt kóstolgatja. Ez utóbbi, elfogyasztást, azaz konszummációt implikáló kifejezés azért is lehet helytálló, mert a tagadás – mint az objektumok és a szubjektum közti egyik közvetítőfolyamat – fejlődési előképeként éppen a táplálékfelvételt, a bent-kint elhatárolást, az inkorporációt, introjekciót vagy annak hiányát említi fel példaként. E mechanizmusoknak a kognitív funkciókra történő transzfere révén *„A tagadási szimbólum használatával a gondolkodás megszabadul az elfojtás korlátaitól, és olyan tartalmakkal gyarapodik, amelyek nélkülözhetetlenek a működéshez."* (i. m. 148). A jó és rossz szétválasztását, ezáltal a tagadást nemcsak az örömelv működésével hozza kapcsolatba, hanem duális ösztöntanával is, mikor így ír: *„Az igenlés – mint az énnel való egyesítés helyettesítése – az Eroszhoz, a tagadás pedig – mint az eltávolítás utódja – a destrukciós ösztönhöz tartozik"* (i. m. 150).

A most említett, mindössze négyoldalas tanulmány előtt két évvel jelent meg *Az ősvalami és az én* (1923) című elméleti munkája. Az ebben írottak szerint az elfojtás egyrészt az az állapot, amelyben a képzetek a tudatosulás előtt voltak, másrészt az az erő, amely e képzetek tudatba kerülését megakadályozza. Az énből kiinduló erő célja, hogy a képzetek egy részét tudattalanítsa és hogy érvényre

jutásukat gátolja. Az elfojtásnak Freud elemzése értelmében személyiségstrukturáló hatása van, hiszen ezáltal (is) jön létre a személyiségtartalmak tudattalan tartománya (minőségi, topológiai modell). A tudattalan egy része ún. lappangó, tudatképes, tudatelőttes.[*Vorbewusst*]; másik része magától nem tudatképes, dinamikailag tudattalan.[*Unbewusst*] E munkájában a szublimációról is említést tesz, miszerint az átszellemítés egyik formája a tárgyi libidó átváltoztatása nárcisztikus libidóvá, és minden szublimáció lehetséges közös módja a tárgyak deszexualizálása. *„A szublimációnak egyik alfaja az ellenhatásképzés útján történő elfojtás..."* – írta a *Három értekezés a szexualitásról* c. munkájában (Freud, 1915c/1992: 111); aktuálgenetikusan az (1) elfojtás – (2) ellenhatásképzés (reakcióképzés) – (3) szublimáció-mechanizmus sorrendet implikálva. A regresszióról szóló előadásában úgy fogalmazott, hogy: *„A szublimálás különben csak egy különleges esete a nemi törekvések más, nem szexualitásokhoz való hozzáidomulásának"* (Freud, 1917b/1986:283).

Nemcsak közvetlenül az elfojtásnak, de a reakcióképzésnek is személyiségstrukturáló hatást tulajdonított. A felettes ént, énideált egyrészt az ösztönén első tárgyválasztásai maradványának, másrészt azok elleni indulatokkal (az ösztönén ösztönfolyamataival) szembeni erős reakcióképződménynek tekintette. E munkában az eltolásról úgy írt, mint az ösztönenergiáknak az eredeti tárgytól való eltereléséről, és – utalva a tárgyalt szublimációval való kapcsolatra – kiemelte, hogy legkönnyebb a deszexualizált Erosz áttolása.

A személyiség és a külvilág, illetőleg a különböző személyiségrészek közti viszonyból, valamint a fejlődési folyamatokból levezetve tárgyalta az alapvető szorongásfajtákat, amelyek csökkentésére vagy megszüntetésére lennének hivatottak az elhárító mechanizmusok. Anna Freud írta: *„A lényeg az, hogy akár a külvilágtól, akár a felettes éntől való félelemről van szó, a szorongás az, ami az elhárító folyamatokat működésbe hozza"* (Freud, A. 1936/1994:50).

A külvilág fenyegető hatásai indukálják a reális szorongást vagy valóságszorongást, (1) az ősvalamiben rejlő késztetések a neurotikus libidószorongást, (2) a felettes én szigora a lelkiismereti szorongást (3) hozza létre. Végül a halálszorongást (4) tárgyalja, melyet az én és a felettes én viszonyából eredeztet, és eredete szerint, fejlődését tekintve két típusát különbözteti meg: az egyik a melankóliás, amit a születési traumára, a másik a realitásszorongás, amit az elhagyatottságra vezet vissza.

Az imént több szempontból kiemelt 1915 előtt egy esztendővel – s egyben az első világháború kezdetének évében – jelent meg a *Totem és tabu* című munkája (Freud, 1914). Ebben például a démonok általi megbüntetéstől való félelmet a tudattalan ellenséges indulat projekció útján (kiemelés tőlem) való elfojtásával magyarázta (Freud, 1914, Martin:63). Szinte kiemelve abból az alapvető gondolatkörből, hogy minden elhárító mechanizmus az ösztönén, a felettes én vagy a valóságszorongás elhárítására szolgál, azt írta, hogy *„A projekció azonban nem*

elhárításra teremtetett, ott is létrejön, ahol konfliktus nincs. Belső észrevevések kifelé való projekciója primitív berendezés.[...] amelynek külvilágunk alakításában rendes körülmények között igen nagy szerepe van" (i. m. 63). A projekció patoplasztikus pszichodinamikai hatását a *Féltékenység, paranoia és homoszexualitás* című munkájában világította meg részletesen (FREUD, 1922).

Egy másik jelentős metapszichológiai, egyben társadalomlélektani munkájában a (*Tömegpszichológia és én-analízis*, 1921) Freud önálló fejezetet szentelt az identifikációnak (FREUD, 1921, ERŐS, 1995). Ez *„mint a másik személy iránti kötődés legkorábbi megnyilvánulási formája.[...] kezdetektől fogva ambivalens"* (i. m. 216). Az egyik kontextus, amelyben az identifikációt elemezte, a tünetképződés három mechanizmusának megvilágítása. Ezek egyike az ödipális időszakbeli, ellenkező nemű személyre irányuló birtoklási és az azonos nemű szülő iránti félreállítási vágy. A második az, amikor a személyiség a kötődés magasabb, tárgyválasztási.[*kathexis*] szintjéről a korábbi identifikációs szintre regrediál. Ennek keretében az identifikált egyaránt lehet a szeretett illetve a nem szeretett személy is. E részidentifikációk formája lehet ez utóbbi személy tüneteinek identifikálása, mintegy a helyébe törekvési tudattalan vágyak miatti vezeklés, önbüntetés, a szenvedésében való azonosulás. A harmadik tünetképződési útként a pszichés fertőzést említette, amely hasonló tudattalan vágyú, fantáziájú, komplexusú személyek körében jön létre. Alapja a hasonló komplexus folytán meglévő „behelyettesedni tudás vagy behelyettesedni akarás" (i. m. 218). Ez a szubsztitúció nem azonos az együttérzéssel (empátia: „az a folyamat, amelynek segítségével az énidegen más személyeket meg tudjuk érteni, fel tudjuk fogni" (uo.). Összegezve: *„Az azonosulás a tárgyhoz való érzelmi kötődés legkoraibb formája, regresszív utakon képes a libidinózus tárgykapcsolatot helyettesíteni a tárgynak az énbe való egyidejű introjekciójával, és létrejöhet minden olyan újonnan fölismert, más emberekkel közös vonás hatására, ahol a másik ember nem tárgya a szexuális ösztönnek. Minél jelentősebb ez a közös vonás, annál eredményesebb a részleges azonosulás, és ezáltal már egy új kötelék kezdetének tekinthető"* (uo.). Külön említendő még, hogy az introjekció révén az én két részre tagolódhat, az egyik az elveszett – tárgy – introjektumot, a másik az elhagyatás miatti agressziót tartalmazhatja, mely utóbbi viszont konfliktusba kerül a felettes én által képviselt lelkiismerettel, és ez alapozza meg pl. a melankóliát.

Anna Freud munkássága

Anna Freud az elhárító mechanizmusokat monografikusan elsőként tárgyaló *Az én és az elhárító mechanizmusok* című, először 1936-ban megjelent könyvének egy későbbi kiadásához harminc esztendő múlva írott előszavában az elhárító mechanizmusokat úgy határozta meg, mint azokat a módokat és eszközöket, aho-

gyan és amelyekkel az én a szorongást és a kínt elhárítja, valamint az impulzív viselkedés, az érzelmek és az ösztönkésztetések felett ellenőrzést gyakorol.

A Sigmund Freud által Az ősvalami és az én (Freud, 1923) c. munkában az elhárító mechanizmusokra alkalmazott hasonlatot Anna Freud is használta. Eszerint azok határőrök, melyek az én határait védik. Működésük következtében a torzítatlan ösztönimpulzusokat már nem figyelhetjük meg. Ezek *„némán és észrevétlenül zajlanak. A legtöbb, amit tehetünk, utólagos rekonstrukciójuk, valójában sohasem figyelhetjük meg őket működés közben"* (i. m. 15).

Az analitikus technikákat áttekintő fejezetben fogalmazta meg, hogy *„Az analitikus teendője tehát mindenekelőtt az elhárító mechanizmusok felismerése"* (i. m. 19). Az álomfejtés nemcsak az ösztönén-tartalmak tanulmányozására alkalmas, hanem elhárító mechanizmusok megismerésére is. Az énvédő mechanizmusok bonyolult és fáradságos visszafordítása helyett a *„szimbólumok lefordításának technikája, a megértés útjának lerövidítése"* is alkalmazható a tudattalan mélyebb rétegeinek feltárására (i. m. 20-21).

A korai – és ortodoxizálódó – pszichoanalízis vezető, historikus, genetikus szemléletével szemben Anna Freud arra is figyelmeztetett, hogy *„az ennek az analitikus órán, a szabad asszociációkkal szembeni ellenállás formájában megjelenő elhárító műveletei a páciens jelen életéhez is tartozhatnak"* (i. m. 25).

Az apja addigi munkásságát az elhárító mechanizmusok nézőpontjából röviden áttekintő részben Anna Freud kilenc mechanizmust sorolt fel: regresszió, elfojtás, reakcióképzés, izoláció, meg nem történtté tétel, projekció, introjekció, önmaga ellen fordulás és ellentétbe fordítás, melyekhez *„egy tizediket is hozzá kell tennünk, mely inkább a normalitás és nem a neurózis tanulmányozásához tartozik: ez a szublimáció, azaz az ösztönök áthelyezése"* (i. m. 40). Meglepő, hogy e felsorolásba nem vette fel a korábban említettek, tehát apja által elemzettek közül a következőket: identifikáció, tagadás, konverzió, eltolás, helyettesítés, melyekkel együtt az addig tárgyalt mechanizmusok száma 15.

Az elhárító mechanizmusok osztályozásának, rendszerezésének kérdése Anna Freudot erősebben foglalkoztatta, mint apját. A téma szakirodalmában talán elsőként tesszük explicitté osztályozási rendszerét. Monográfiájának több helyéről összegyűjtve, nála ennek a következő hat dimenziója található: (1) a hatáserősség: milyen erős ösztöntörekvéssel szemben eredményes; (2) veszélyesség: patogenitás, megbetegítő hatás; (3) a céltárgy: ösztöntípus; (4) az ösztönfolyamat vagy annak észlelése; (5) az időbeliség (aktuál- és ontogenetikus); (6) a szorongáskeltő veszély forrásának helye (külső vs. belső).

Az első szempont, a hatáserősség kapcsán írja, hogy *„Az elfojtás elméletileg az elhárítás általános fogalma alá rendelhető és a többi speciális módszer mellé helyezhető. Mindazonáltal a hatásfok szempontjából egyedülálló helyet foglal*

el a többivel összehasonlítva. Mennyiségileg jóval eredményesebb náluk: olyan intenzív ösztönimpulzusok kezelésére is képes, amelyekkel szemben más elhárító intézkedések teljesen hatástalanok" (i. m. 44).

A második szempont a veszélyesség: patogenitás, megbetegítő hatás; *„... Az elfojtás azonban nemcsak a leghatékonyabb, hanem egyben a legveszélyesebb mechanizmus is. Az éntől való disszociáció, mely a tudatosságnak az ösztönélet és az érzelmi élet egész területéről való visszavonódását vonja maga után, a személyiség integritását egyszer s mindenkorra lerombolhatja..[...] Nem kevésbé súlyos a többi elhárító módszer következménye sem, de ezek – még heveny alakjukban is – a normalitás határain belül maradnak. Számtalan átalakuláson, torzuláson és én-deformitáson keresztül nyilvánulnak meg, melyek a neurózisnak részben velejárói, részben helyettesítői"* (i. m. 44-45).

A harmadik osztályozási szempont, az ösztöntípus, mint céltárgy szerinti felosztásban írja: *„Az elfojtásnak mindenekelőtt talán a szexuális vágyak legyőzésében van jelentősége* (tehát Erosz- és libidó-ellenes – M. L.), *míg más módszerek könnyebben használhatók a különböző ösztönerőkkel, különösen az agresszív impulzusokkal szemben"* (i. m. 45) – tehát ez utóbbiak Thanatosz-ellenesek. Emlékezzünk rá, hogy Sigmund Freud a regressziótól történő elhatároláskor azt írta: *„Az elfojtás fogalma tehát nem zár magába semmilyen a nemiségre vonatkozó viszonyt; kérem ezt jól jegyezzék meg. Tisztára lélektani folyamatot jelez, amelyet még jobban jellemezhetünk azáltal, hogy helyrajzinak, topikusnak nevezzük"* (Freud, 1917b./1986: 280), valamint a tagadást Thanatosszal hozta összefüggésbe, mint annak megnyilvánulását említette (Freud, 1925/1997: 150)!

A negyedik osztályozási szempontot – az irányultságot – a könyv vége felé lelhetjük fel (10. fejezet). Eszerint egyes mechanizmusok – mint az eltolás, ellentétbe fordítás, önmaga ellen fordulás – magára az ösztönfolyamatra irányulnak. Az elfojtás és a projekció azonban csak az ösztönfolyamat észlelését – mondhatni tudatosulását – akadályozza meg (i. m. 95.)

Az ötödik, az időbeliség szempontja, mint rendezőelv, két vonatkozásban is felmerül, az egyik az aktuálgenetikus, a másik az ontogenetikus. Az előbbivel kapcsolatban a szerző így fogalmazott: *„Vagy az is lehet, hogy ezek az egyéb módszerek* (az elfojtáson kívüli egyéb mechanizmusok – M. L.) *csak befejezik, amit az elfojtás elmulasztott teljesíteni, vagy akkor kell megküzdeniük a tudatba visszatérő tiltott képzetekkel, ha az elfojtás kudarcot vall."* (i. m. 45). A mondat második felében felvetett lehetőség azt implikálja, hogy az elfojtás lehet gyengébb, mint a többi mechanizmus. Ez viszont ellentmond az első szempontnál említetteknek. Szinte ennek feloldására tért vissza a második – ontogenetikus – szempontban implikált elhárítástárgy (ösztöntípus) specifikusság lehetőségére, mikor ezt írta: *„De az is lehetséges, hogy minden elhárító mechanizmus először egy bizonyos egyedi ösztönkésztetés megfékezésére alakul ki, és így kerül kapcsolatba a gyermeki fejlődés speciális fázisával"* (i. m. 45). Ez utóbbi megjegyzéssel

pedig az időbeli rendszerezés ontogenetikus aspektusát vetette fel. Ezzel kapcsolatban ekkoriban még nem nyilatkozott túlzott bizakodással: *„Az elhárító mechanizmusok időbeli pozícióknak megfelelő besorolása elkerülhetetlenül osztozik mindabban a kétségben és bizonytalanságban, melyeket az analitikus elméletben a kronológiával kapcsolatos kijelentéseknek mind a mai napig tulajdonítunk. Így aztán a legjobb, ha felhagynánk az osztályozási kísérletekkel, és ehelyett inkább a védekező reakciókat igénylő helyzeteket tanulmányoznánk részletesen"* (i. m. 47). (Bár a könyvében megfogalmazottak tükrében (i. m. 32) úgy tűnik, hogy az elhárító mechanizmusokat – a későbbi személyiségelméleti terminológiával élve – trait, azaz tartós vonás jellegűnek gondolja, itt mégis felveti a helyzetfüggő elemzés szükségességét, melyet pl. Erskine elméleti tranzakcióanalitikus tanulmányában is (ERSKINE, 1988), valamint Juni és Yanishefsky (1983) empirikus munkájukban is felvetnek.)

A hatodik osztályozási szempont a szorongáskeltő forrás helye. Ezzel kapcsolatban így írt: *„Ha tagadásra akadunk, tudjuk, hogy külső veszélyre adott reakcióról van szó, ha elfojtás lép fel, az én ösztöningerekkel harcol"* (i. m. 86). Eszerint a tagadás a külső – a Sigmund Freud-féle osztályozás szerint a realitásszorongás –, míg az elfojtás a belső eredetű ösztönszorongás – és mint korábbról S. Freudtól tudjuk, felettes én szorongás – elhárítását szolgálná. Azonban ezen osztályozási szempontrendszer szerint nem könnyű valamennyi ismert elhárításformát lokalizálni, besorolni; pl. ilyen nehézség példájaként említette az énszűkítést, a gátlást és az azonosulást. Még nehezebb az e szerinti osztályozás, ha a mechanizmusok kombinálódnak (ld. még Freud, A. 1978:166).

Az Anna Freud által felvetett osztályozási szempontok használatával általunk explikált rendszerezési modellt az alábbiakban foglaltuk össze (1. táblázat):

1. táblázat

Az énvédő mechanizmusok első osztályozási modellje Anna Freud monográfiája (1936) nyomán

I: Hatáserősség: első az elfojtás, majd a többi
II. Veszélyesség (patogenitás): első az elfojtás, majd a többi
III. Ösztöntípus mint céltárgy: 1. Erosz-ellenesek: elfojtás 2. Egyéb ösztön (Thanatosz) ellenesek: más elhárítások
IV. Ösztönfolyamatra vagy annak észlelésére: 1. A folyamatokra: eltolás, ellentétbe fordítás, önmaga ellen fordulás 2. Az észlelésre: elfojtás, projekció
V. Időbeliség: A) Aktuálgenetikus szempont: 1. elfojtás, 2..., 3..befejező fajták B) Ontogenetikus szempont: ösztönfejlődési fázisok szerinti sorrendben

VI. Szorongásforrás helye: 1. Külső forrás: tagadás, énszűkítés 2. Belső forrás, ösztöningerek: elfojtás
VII. Egészség–betegség: 1. patogén: elfojtás, projekció, reverzálás, tagadás... 2. egészséges: szublimáció

A könyv II. fejezetében – mely *Az elhárítás előszakaszai* címet viseli – már a gyermekanalitikus Anna Freud autonómiája „szólal meg". A fantáziabeli, majd a szó- és tettbeli tagadást elemzi. Az „objektív kín és veszély" elhárításának harmadik eszközeként az énszűkítést értelmezi és illusztrálja. Bizonyos teljesítménnyel és rivalizációval kapcsolatos aspirációk feladása, gátlás alá helyeződése további frusztrációktól és szorongásoktól óvhatja meg a személyt.

A III. fejezetben – *Példák az elhárítás két típusára* alcímmel – a szakmában később róla elhíresült identifikáció-formát, az agresszorral történő azonosulást elemzi, majd a későbbi elhárító mechanizmus klasszifikációs rendszerekben (pl. Steiner et al. 2001) az érettebb formák közé sorolt altruizmust. Az elsővel kapcsolatban felveti, hogy *„Az ellenfél fizikai utánzása.[...] csak az összetett szorongásélmény egyik aspektusának asszimilációját jelenti. Megfigyeléseink azt mutatják, hogy a többi elemmel is meg kell küzdeni"* (i. m. 87). A gyermek a szorongást keltő tárgy bizonyos vonásait introjiciálja, és így dolgozza fel az átélt szorongást. Az agresszorral való azonosulás során *„... az identifikáció vagy introjekció összeolvad egy másik fontos mechanizmussal. Az agresszor megszemélyesítésével – tulajdonságainak magára öltésével vagy agressziójának utánzásával – a fenyegetettséget átélő gyermekből a fenyegetést előidéző személy lesz"* (i. m. 88). A továbbiakban lényeges gondolatokat fogalmaz meg e komplex elhárításforma fejlődési, személyiségstrukturális és normalitási, klinikai szempontjait tekintve. *„Az agresszorral való azonosulás egyfelől a felettes én kialakulásának előfázisát, másfelől a paranoia kifejlődésének közbülső stádiumát reprezentálja. Az előbbire az identifikáció, az utóbbira a projekció révén hasonlít. Az identifikáció és projekció ugyanakkor az én normális működéséhez tartoznak. Következményeik nagymértékben attól függenek, hogy milyen anyagra alkalmazzák őket.*

Az introjekció és projekció sajátos kombinációja, melyre az »azonosulás az agresszorral« kifejezést alkalmaztuk, csak addig tekinthető normálisnak, amíg az én a tekintélyekkel való összeütközései, vagyis a szorongástárgyakkal való megküzdése során alkalmazza őket. Olyan elhárító folyamat, melynek ártalmatlansága nyomban megszűnik, és a mechanizmus patológiássá válik, amint a személy szerelmi életére viszi át" (i. m. 93). Az agresszorral való azonosulás általa elvégzett elemzését végül elméleti szempontból értékelve kiemeli a terápiabeli áttételi jelenségek értelmezésében, kezelésében való jelentőségét (i. m. 94).

Míg a féltékenység és az agresszió projekciója zavart kelt az emberi kapcsolatokban, az ösztönimpulzusainkról mások javára történő lemondás az – Edward Bibringtől vett kifejezéssel illetett – alturizmus, altruista lemondás, a projekció mindennapi és kevésbé feltűnő formája. Az altruizmust gyakorló az előnyben részesített személybe saját ösztönös vágyait helyezi, s a másikban segíti azok kielégülését: *„Ha valaki mások javára lemond a késztetéseiről, sokkal becsesebb lesz számára az ő életük, mint a sajátja."* – írja Anna Freud (i. m. 102), s e komplex jelenségre a közismert Rostand-figurát, Cyrano de Bergeracot és annak történetét hozza fel példaként.

A monográfia utolsó, IV. részében a serdülőkori, az ösztönerőktől való félelem által motivált elhárításokat elemzi. Az én és az ösztön-én viszonyának taglalása után vizsgálja az aszketizmust, mint a valódi elfojtásnál egyszerűbb, vagy annak egy speciális eseteként tekinthető folyamatot (i. m. 120), majd az intellektualizációt, mint az ösztönveszély legyőzésének egyik eszközét, mely messze terméketlenebb akár a latencia, akár a felnőttkor időszakának mentális produkcióihoz képest (i. m. 125). A kötetet záró, a serdülőkori tárgykapcsolatok szempontjait, a serdülőkor és a pszichopatológiai vulnerabilitás hasonlóságait elemző részben szinte megelőlegezi az Erikson-féle (Erikson, 1950) normatív krízis szemléletet is (i. m. 126–131).

Másik híres, mondhatni szó szerint iskolateremtő, a gyermek-pszichoanalízis első „tankönyvének" számítható *Normalitás és patológia* (Freud, A. 1973/1999) című könyvében több helyütt és többféle szempontból is érinti az énvédő mechanizmusok témáját. Már a kötet első, módszertani jellegű fejezetében külön *A védekező mechanizmus, mint a megfigyelés tárgya* alcím alatt tárgyalja az elfojtás, reakcióképzés, a szublimációk és a projekció megfigyelhető viselkedéses jeleit (i. m. 19–20). Az *Ellenállások* címszó alatti bevezető sorokban azzal az előzetes reménnyel foglalkozik lemondó módon, hogy a gyermekanalízisben könnyebb dolga van az analitikusnak az ösztönén-derivátumok felszínre hozatalát illetően, mint a felnőtteknél, s megállapítja: *„... az analízissel szembenálló erők – ha lehetséges – még erősebbek a gyermekeknél, mint a felnőtt pácienseknél"* (i. m. 24). Ennek a sajátosságnak az okait a továbbiakban nyolc pontban mutatja be.

A normalitás gyermekkori megállapításáról írott 3. fejezetben külön közel tízoldalas részt szentel a regresszió elemzésére (i. m. 57–65). Ennek bevezetőjeként a regressziót, mint az egészséges fejlődés alapelvét konceptualizálja, majd annak három típusát (topográfiai, időbeli és formális) vázolja apja *Álomfejtés* c. munkájának 1914-ben készült kiegészítése nyomán. Ezt követően részletesen elemzi az ösztön- és libidófejlődésben, valamint számos szempontból az én-fejlődésben megfigyelhető regressziót. Ezen belül kiemeli, hogy a regresszió az én elhárító tevékenységének eredményeként is létrejöhet (i. m. 63). A kórosság vizsgálatáról szóló első, szintén módszertaninak tekinthető fejezetben külön kiemeli a permanens regressziókat és azok következményeit (i. m. 76–78). Ugyancsak

külön alcím alatt elemzi a frusztrációtűrés és a szublimációs képesség korai megnyilvánulásait (i. m. 79–80).

Sigmund Freud és lánya, Anna Freud énvédő mechanizmusokkal kapcsolatos írásainak, munkásságának korántsem teljesnek mondható áttekintő bemutatása végére érve célszerűnek mutatkozik kiemelni, hogy ezen igen összetett probléma mennyi vetületét, szempontját, megközelítési módját elemezték, vetették fel. Mindezek a későbbi pszichológiatörténetben, kiterjedve a pszichoanalitikus irányzat határain és keretein túlra is, mint a személyiségdinamikai folyamatok legjelentősebbjei, az énvédő mechanizmusok egyre gyarapodó kutatási irányzatai artikulálódtak, vagy szültek újabb, a Freudok munkájában még csírájában sem fellelhető (kísérletes) kutatásokat. Az alábbi táblázatban felsoroljuk azokat az elemzési szempontokat, amelyek Sigmund Freud és Anna Freud munkáiból az énvédő mechanizmusok tárgyalása során kirajzolódnak (2. táblázat):

2. sz. táblázat

Az énvédő mechanizmusok kutatásának a freudi művekben implikált szempontjai (részben kronologikus sorrendben)

1. Az énvédő mechanizmusok szerepe a pszichoterápiában: az ellenállások keletkezésében, az ellenállások célja, elemzése, terápiás kezelése.
2. Az énvédő mechanizmusok és a lelki kórállapotok, kórfolyamatok kapcsolata.
3. Az énvédő mechanizmusok egymáshoz való viszonya a betegség dinamikában.
4. Az énvédő mechanizmusok biológiai – élettani – neurális alapjai.
5. Az énvédő mechanizmusok és a személyiségtípus, -karakter kapcsolata.
6. A lelki fejlődés és az énvédő mechanizmusok kialakulása.
7. Egyes mechanizmusok részletes elemzése (pl. elfojtás, tagadás, altruizmus)
8. Az énvédő mechanizmusok rendszerezése.
9. Az énvédő mechanizmusok és a tárgy (társas) -kapcsolatok.

Napjainkra az elhárító mechanizmusok kutatásának a következő főbb területei rajzolódnak ki:

(1) Az elhárító mechanizmusok evolúciós (filogenetikus) és etológiai megközelítése (Plutchik–Kellermann–Conte, 1979; Bowlby, 1980)
(2) Az elhárító mechanizmusok és a pszichés egyedfejlődés (Bibring et al. 1961; Wallerstein, 1967; Freud, A. 1973; Cramer, 1979; 1991; Vaillant, 1983)
(3) Az elhárító mechanizmusok neuropszichológiája (Gur–Gur, 1975; Sandel–Alcorn, 1980; Barkóczi–Séra–Komlósi, 1983; Miller, 1986; Spiegel, 1986)

(4) Az elhárító mechanizmusok kísérletes vizsgálata (Halpern, 1977, Davis – Swartz, 1987.)

(5) Az elhárító mechanizmusok pszichometriai vizsgálatának fejlesztése (pl. Blum, 1950; Gleser–Ihilevich, 1969; Kragh, 1969; Plutchik–Kellerman–Conte, 1979; Bond et al. 1983; Cramer, 1988; Steiner–Araujo–Koopman, 2001; Martin, 2003)

(6) Az elhárító mechanizmusok karakterológiai szerepe, differenciális pszichológiája (Reich, 1933; Slagle, 1965; Juni–Yanishefsky, 1983; Harder, 1984; Erskine, 1988; Erskine et al. 1988; Tauschke et al. 1991)

(7) Egyes elhárító mechanizmusok elemzése (Lewin, 1941; Kernberg, 1957; Gerő, 1987; Goldstein, 1991; Csuhai, 1993; Matolcsi, 1996)

(8) Az elhárító mechanizmusok és kognitív folyamatok (Festinger 1960, Osgood 1960, Kreitler–Kreitler, 1972. Heilbrun–Pepe, 1985, Gacono–Meloy, 1988) *és kreativitás* (Martin, 2002a; 2005b)

(9) Az elhárító és a megküzdő (coping) mechanizmusok egymáshoz való viszonya (Haan, 1977; 1993; Steffens–Kächele, 1988; Cramer, 1998)

(10) Az elhárító mechanizmusok – betegség- és/vagy kórkép-specifikusság (Bond–Vaillant, 1986; Pollock–Andrews, 1989; Kállai–Kóczán–Martin, 1993; Vaillant, 1994; Spinhoven et al. 1997; Kipper et al. 2004)

(11) Az elhárító mechanizmusok és a lelki egészség kapcsolata (Martin, 2005a)

(12) Az elhárító mechanizmusok összefüggése a kontrollhellyel (Martin, 2002b)

(13) Az elhárító mechanizmusok egyéni és csoport-pszichoterápiás, valamint gyógyítóteam vonatkozásai (Hermann, 1988; Rudas, 1984, Perry et al. 1993. Vas és mtsai, 2001)

(14) Az elhárító mechanizmusok szociodemográfiai vonatkozásai (Weinstock, 1967; Vaillant, 1983; Snarey–Vaillant, 1985)

(15) Az elhárító mechanizmusok osztályozása, rendszerezése (Vaillant, 1971; Leigh–Reiser, 1982; Vaillant–Bond–Vaillant 1986; Steiner et al. 2001.)

IRODALOM

Barkóczi I., Séra L., Komlósi A. (1983): A nagyagyféltekék funkcionális asszimmetriája, a küszöbalatti percepció és egyes elhárítómechanizmusok kapcsolata különböző kísérleti helyzetekben. Pszichológia 3. évf.: 175–204.

Bibring, G., Dwyer, T., Huntington, D, S., Valenstein, A. F. (1961): A Study of The Psychological Processes in Pregnancy and the Earliest Mother–Child Relationship. The Psychoanalytic Study of The Child, 16: 9–72.

Blum, G.S. (1950): The Blacky Pictures: a technique for the exploration of personality dynamics. The Psychological Corporation, New York.

Bond, M. P., Vaillant, J. S. (1986): An Empirical Study of the Relationship Between Diagnosis and Defense Style. Arch. of General Psychiatry, Vol. 43. March.: 285–288.
Bond, M. Gardner, S. T., Christian, J., Sigal, J. J. (1983): Empirical Study of Self-rated Defense Styles. Arch. of Gen. Psychiatry 40. (3): 333–338.
Bowlby, J. (1980): Attachment and Loss. Vol. VII. Separation Anxiety and Anger. Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
Cramer, P. (1979): Defense mechanisms in adolescence. Developmental Psychology. 15.: 476–477.
Cramer, P. (1988): The Defense Mechanisms Inventory: A review of research and discussion of the scales. J. of Personality Assessment Vol. 52.: 142–164.
Cramer, P. (1991): The Development of Defense Mechanisms. Springer–Verlag
Cramer, P. (1998): Coping and Defense Mechanisms: What's the Difference? Journal of Personality Vol. 66. 6.: 919–946.
Csuhai Cs. K. (1993): Az acting out pszichoanalitikus értelmezésének alakulása. Pszichoterápia II. évf. 4. sz. 211–224.
Davis, P. J., Swartz, G. E. (1987): Repression and the inaccessibility of affective memories. J. of Pers. And Soc. Psychol. Vol. 52.: 155–162.
Erikson, E. H. (1950): Growth and Crises of the „Healthy Personality". NY
Erős F.–Martin L. (szerk.): Sigmund Freud művei II. köt. Klinikai esettanulmányok I. Cserépfalvi Kiadása, Budapest.
Erős F. (szerk.) (1995): Tömegpszichológia, Társadalomlélektani írások. Sigmund Freud művei V. köt. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
Erős F. (szerk.) (1997): Ösztönök és ösztönsorsok, Sigmund Freud Művei VI. Filum Kiadás.
Erős F. (szerk.) (1998): Sigmund Freud művei VII. köt. Klinikai esettanulmányok II. Filum Kiadás.
Erskine, R. G. (1988): Ego Structure, Intrapsychic Function, and Defense Mechanisms: A Commentary on Eric Berne's Original Theoretical Concepts. Transactional Analysis Journal, Vol. 18. No. 1.: 6–14.
Erskine, R. G., Clarkson, P., Goulding, R. L., Groder, M., Moiso, C. (1988): Ego State Theory: Definitions, Descriptions, And Points Of View. Transactional Analysis Journal, Vol. 18. No. 1.: 15–19.
Festinger, L. (1960): A kognitív disszonancia elmélete. In.: Hunyadi Gy. (szerk): Szociálpszichológia. 75–83. Gondolat Kiadó, Budapest.
Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen (1937) The Ego and Mechanisms of Defence. Hogarth Press, London. Az én és az elhárító mechanizmusok Párbeszéd Könyvek, Budapest, 1994.
Freud, A. (1973): Normality and Pathology in Childhood, Penguin Books. Normalitás és patológia a gyermekkorban. Animula Kiadó, Budapest, 1993.
Freud, A. (1978): Azonosulás a támadóval. In.: Zrinszky L. (szerk.): Magatartásminták – azonosulás. Gondolat Kiadó, Budapest.
Freud, S. (1894): The Neuro-Psychoses of Defense. In: Strachey, J. (Ed. and Trans.) The standard edition of the complete works of Sigmund Freud, Vol. 3: 43–61. Hogarth Press, London, 1966.

FREUD, S. (1895): Obsessions and Phobias: Their Psychical Mechanisms and Their Aetiology. In. Standard Edition, 3: 71–82.
FREUD, S. (1896): Further remarks on neuro-psychoses of defense. In: Strachey, J. (Ed. and Trans.) The standard edition of the complete works of Sigmund Freud, Vol. 3: 161–185. Hogarth Press, London, 1966.
FREUD, S. (1898): The Psychical Mechanisms of Forgetfulness. In. Standard Ed. 3: 261–285.
FREUD, S. (1900): Álomfejtés. Gondolat Kiadó, Budapest, 1992.
FREUD, S. (1901): A mindennapi élet pszichopatológiája. Bibliotheca, Budapest, 1958.
FREUD, S. (1905): A vicc és viszonya a tudattalanhoz. In. Buda B. (szerk.): Freud: Esszék. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982.
FREUD, S. (1908): A költő és a fantáziaműködés. In: Halász L. (szerk.): Művészetpszichológia. 193–200. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983.
FREUD, S. (1910): Leonardo a Vinci egy gyermekkori emléke. Buda B. (szerk.): Freud: Esszék. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982.
FREUD, S. (1914): Totem és tabu. In: Erős F.–Martin L. (szerk.): Tömegpszichológia, Társadalomlélektani írások. Sigmund Freud művei V. köt.: 23–157. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1995.
FREUD, S. (1915a): Repression. In: Strachey, J. (ed. and trans.) The standard edition of the complete works of Sigmund Freud, Vol.14: 141–158. Hogarth Press, London, 1957.
Magyarul: Az elfojtás. In: Erős F. (szerk.): Ösztönök és ösztönsorsok, Sigmund Freud Művei. VII.: 63–76. Filum Kiadás, 1997.
FREUD, S. (1915b): A tudattalan. In: Erős F. (szerk.): Ösztönök és ösztönsorsok, Sigmund Freud Művei. VII.: 63–76. Filum Kiadás, 1997.
FREUD, S. (1915c): Három értekezés a szexualitás elméletéről. Dick Manó Kiadása, Budapest; Könyvjelző Kiadó, Nyíregyháza, 1992.
FREUD, S. (1917a): Ellenállás és elfojtás. In: Bevezetés a Pszichoanalízisbe. 235–247. Gondolat Kiadó, Budapest, 1986.
FREUD, S. (1917b): A fejlődés és a visszaesés (regresszió) szempontjai – kóroktan. In: Bevezetés a pszichoanalízisbe. 278–292. Gondolat Kiadó, Budapest, 1986.
FREUD, S. (1917c): A szorongás. In.: Bevezetés a pszichoanalízisbe. 320–335. Gondolat Kiadó, Budapest, 1986.
FREUD, S. (1921): Tömegpszichológia és én-analízis. In.: Erős F. (szerk.): Tömegpszichológia, Társadalomlélektani írások. Sigmund Freud művei V. köt. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1995.
FREUD, S. (1922): Féltékenység, paranoia, homoszexualitás. Some Neurotic Mechanisms in Jealousy, Paranoia and Homosexuality. Standard Edition, 18: 221–232.
FREUD, S. (1923): Az ősvalami és az én. Hatágú Síp Alapítvány, 1991; In: Buda B. (szerk.): A pszichoanalízis és modern irányzatai Gondolat Kiadó, Budapest, 1971.
FREUD, S. (1925): A tagadás. In: Erős F. (szerk.): Sigmund Freud Művei VII. 145–150. Filum Kiadás, 1997.
GACONO, C. B., MELOY, J. R. (1988): The Relationship Between Cognitive Style and Defensive Process in The Psychopath. Criminal Justice and Behavior Vol. 15/4.: 472–483.

Gerő Zs. (1987): A szublimáció elmélete Freud, Hartmann, Kris művei alapján. Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichoterápiás Szekció, Pszichoanalitikus Munkacsoport, Budapest.

Gleser, I. C., Ihilevich, D. (1969): An objective instrument for measuring defense mechanisms. J. of Consulting and Clinical Psychol. 33/1.: 51–60.

Goldstein, W. N. (1991): The Clarification of Projective Identification. American Journal of Psychiatry. Vol. 148:2: 153–161.

Gur, R. E., Gur, R. C. (1975): Defense mechanisms, psychosomatic symptomatology and conjugate lateral eye movements. J. of Consulting and Clinical Psychology Vol. 43.: 416–420.

Haan, N. (1977): Coping and Defending. Processes of Self Environment organization, Academic Press, NY.

Haan, N. (1993): The Assessment of Coping, Defense, and Stress. In.: Goldberger, L. – Breznitz, S. (Eds.): Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects. The Free Press, New York.

Halpern, J. (1977): Projection: A test of the psychoanalytic hypothesis. J. of Abnormal Psychol. Vol. 86. 536–542.

Harder, D. W. (1984): Character Style of The Defensively High Self-Esteem Man. J. Clin. Psych. Vol. 40 (1): 26–35.

Heilbrun, A. B., Pepe, V. (1985): Awareness of cognitive defences and stress management. British Journ. Of Medical Psychol. Vol. 58.: 9–17.

Hermann I. (1988): A pszichoanalízis, mint módszer, Gondolat Kiadó, Budapest.

Juni, S., Yanishefsky, D. (1983): Defensive Style: State or Trait? Journal of Personality Assessment. 47. 5.: 537–538.

Kállai J., Kóczán Gy., Martin L. (1993): Pániktünetek és az én védelmét szolgáló mechanizmusok kapcsolata, Magyar Pszichológiai Szemle XLVIII-XLIX.: 430–444.

Kernberg, O. (1957): Borderline szindróma és patológiás nárcizmus. Kapocs Kiadó, 1990.

Kipper, L., Blaya, C., Teruchkin, B., Heldt, E., Isolan, L., Mezzomo, K., Bond, M., Manfro, G. G. (2004): Brazilian patients with panic disorder: the use of defense mechanisms and their association with severity. J. Nerv. Ment Dis. 192 (1): 58–64.

Kragh, U. (1969): Manual till DMT (Manual for DMT). Testförlaget AB. Scandin, Stockholm.

Kreitler, H., Kreitler, S. (1972): The Cognitive Determinants of Defensive Behaviour. Br. J. Soc. Clin. Psychol. (2): 359–372.

Leigh, H., Reiser, M. F. (1982): A general systems taxonomy for psychological defence mechanisms. Journal of Personality Research, Vol. 26. No. 1.: 77–81.

Lewin, K. (1941): Regresszió, retrogresszió és fejlődés In.: A mezőelmélet a társadalomtudományban 215–271. Gondolat Kiadó, Budapest, 1972.

Martin L. (2002a): Autodestruktivitás és kreativitás. Előadás. Magyar Pszichiátriai Társaság V. Nemzeti Kongresszusa 2002. március 20–23. Budapest Absztr.: 172.

Martin L. (2002b): Azonosságok és nemi különbségek az autodestruktivitás és a kontrollhelyszférák kapcsolatában. Előadás. Magyar Pszichiátriai Társaság V. Nemzeti Kongresszusa, 2002. március 20–23. Budapest Absztr.: 173.

MARTIN L. (2003): Pszichometriai és klinikai vizsgálatok a Defense Mechanisms Inventory alkalmazásának megalapozásához és fejlesztéséhez. Psychiatria Hungarica 18. évf. 3.: 164–180.

MARTIN L. (2005a): Elhárítás – megküzdés – lelki egészség. Előadás Magyar Pszichiátriai Társaság XII. Vándorgyűlése 2005. január 26-29. Psychiatria Hungarica Supplementum, Budapest. 86.

MARTIN L. (2005b): Énvédő mechanizmusok személyiség- és klinikai pszichológiai empirikus vizsgálatairól. PhD Értekezés. PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola.

MATOLCSI Á. (1996): A szublimáció fogalmának jelentésbeli módosulása az analitikus pszichológiában. Pszichoterápia, V. évf. 1: 33–40.

MILLER, L. (1986): Is Alexithymia a Disconnexion Syndrome? Int'l. Psychiatry in Medicine Vol. 16 (3): 199–209.

OSGOOD, CH. (1960): Cognitive dynamics in the conduct of Human Affairs. Kognitív dinamika az emberi ügyek irányításában In.: Hunyadi Gy. (szerk.) Szociálpszichológia 84–115. Gondolat Kiadó, Budapest, 1973.

PERRY, J. C., KARDOS M. E., PAGANO C. J. (1993): The study of defenses in psychotherapy using the Defense Mechanisms Rating Scales (DMRS). In: The Concept of Defense Mechanisms in Contemporary Psychology: Theoretical Research and Clinical Perspectives. Ed: Hentschel, U. Ehlers, W. NY Springer.

PLUTCHIK, R., KELLERMAN, H., CONTE, H. R.(1979): A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions. In: Emotions is Personality and Psychopathology. Ed.: Izard, C. Plenum Press. NY and London.

POLLOCK, CH., ANDREWS, G. (1989): Defense Styles Associated With Specific Anxiety Disorders. Am. J. of Psychiatry. Vol. 146. 11.: 1500–1502.

REICH, W. (1933): Charakteranalysis: Technik und Grundlangen für Studierende und Praktizierende. Analytiker, Wien.

RUDAS J. (1984): Védekező mechanizmusok. In.: Uő. (szerk.): Önismereti csoportok. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest. 65–86.

SANDEL, A., ALCORN, J. D. (1980): Individual Hemisphericity and Maladaptive Behaviors. J. of Abnormal Psychology, Vol. 89. (3): 514–517.

SNAREY, J., VAILLANT, G. E. (1985): How lover and working class youth become middle class adults: The contribution of ego defense mechanisms upward social mobility. Child Development Vol. 56.: 899–910.

SPIEGEL, D. (1986): Dissociating Damage. J. of. Clinical Hypnosis Vol. 29 (2): 123–131.

SPINHOVEN, P., KOOIMAN, C. G. (1997): Defense Style in Depressed and Anxious Psychiatric Outpatients: An Explorative Study. J. of Nervous and Mental Disease Vol. 185- No 2.: 87–94.

STEFFENS, W., KÄCHELE, H.(1988): Abwehr und Bevältigung – Vorchläge zu einer integrativen Sichtweise. Psychotherapie – Psychosomatic – Medizinische Psychologie. Vol: 38. (1): 3–7.

STEINER, H., ARAUJO, K. B., KOOPMAN, C. (2001): The Response Evaluation Measure (REM-71): A New Instrument for the Measurement of Defenses in Adults and Adolescents. American Journal of Psychiatry 158 (3): 467–473.

TAUSCHKE, E., HELMES, E., MERSKEY, H. (1991): Evidence, that defence mechanisms are more related to personality than to symptoms. British Journal of Medical Psychology. Vol. 64.: 137–146.

THOMÄ, H., KÄCHELE, H. (1987): A pszichoanalitikus terápia tankönyve, 1-2 köt. MIET Pszichoterápiás Munkacsoportja, Budapest.
VAILLANT, G. E. (1971): Theoretical Hierarchy of Adaptive Ego Mechanisms. Archives of General Psychiatry. Vol.24. Feb.: 107–118.
VAILLANT, G. E. (1983): Childhood Environment and Maturity of Defense Mechanisms. In.: Human Development – An Interactional Perspective. Ed.: Magnusson , D.–Allen, V. L. Academic Press, NY. 343–352.
VAILLANT, G. E. (1994): Ego Mechanisms of Defense and Personality Psychopathology. Journal of Abnormal Psychology. Vol. 103. February No 1.: 44–50.
VAILLANT, G. E., BOND, M., VAILLANT, C. (1986): An Empirically Validated Hierarchy of Defense Mechanisms. Arch. Gen. Psych. Vol. 43. Aug.: 786–794.
VAS J., VARGA G., KOMÁROMI L.-né , BORBÉLY T. (2001): Néhány gondolat kórházi pszichoterápiás stábok védekező és megküzdő stratégiáiról. Pszichoterápia X. évf. 2. sz.: 109–122.
WALLERSTEIN, R. S. (1967): Development and Metapsychology of The Defense Organization of The Ego. Journ. of Am. Psychoanal. Assoc. Vol. 15. (1): 130–149.
WEINSTOCK, A. (1967): A longitudinal study of social class and defense. J. of. Consulting Psychol. Vol. 31.: 539–541.

MARTIN, LÁSZLÓ

MAIN STREAMS OF DEFENCE MECHANISMS NOWADAYS AND ITS ORIGINS IN THE WORK OF SIGMUND FREUD AND ANNA FREUD

In the clinical, theoretical and metapsychologic studies of S. Freud we review his basic concepts about four types of anxiety and most important defence mechanisms which play role in psychoneurotic illnesses and development of character (conversion, repression, negation, sublimation, reaction formation, displacement, projection, identification, substitution, regression). Studying two fundamental books of Anna Freud (The ego and mechanisms of defense, Normality and pathology in childhood) we show the viewpoints, which she used for classification of defences. She described former (post – Oedipal), adolescent defences: ego-systole, identification with aggressor, altruism, asceticism, and intellectualization. In these papers she wrote much more valuable remarks to handling defences in psychotherapy. At the end of our study we list the main directions of assessment defences in contemporary psychology.

MARTON MELINDA–PAKU ÁRON

Bologna-folyamat, hallgatói mobilitás, tandíj

A Bolognai Deklaráció (ugyanígy a későbbi dokumentumok) aláírása óta számos tudományos és közéleti vita középpontjába került. A Bologna-folyamat tükrében elemezzük a hallgatói mobilitás és a tandíj összefüggését. Bemutatjuk a tandíj hallgatói mobilitásra gyakorolt pozitív hatásait, természetesen meg nem feledkezve annak bizonyos társadalmi csoportokra gyakorolt negatív hatásairól sem (kitérünk a tandíjat csökkentő/kompenzáló támogatások körére). Célunk az, hogy felhívjuk a figyelmet e két momentum jelentőségére, valamint az, hogy eloszlassuk azt a szürke ködöt, mely a tandíjat lengi körül.

Bevezetés

Valószínű, hogy nincs még egy olyan felsőoktatással kapcsolatos téma, amely ennyire megosztja mind a szakmai, mind a politikai közösségeket, mind pedig az egész társadalmat. Tanulmányunk címében két – látszólag egymástól távol eső – fogalmat sorakoztattunk fel. A tandíj körüli vita egyik katalizátora talán az annak az egyoldalú megközelítése, a helytelen, sokszor szakszerűtlen interpretálása. Arra vállalkozunk, hogy a tandíj és a hallgatói mobilitás tárgykörét úgy tárgyaljuk (a dolgozat véges keretei között), hogy bemutassuk azoknak minden aspektusát – természetesen minden politikai felhangot mellőzve.

A témák bemutatásakor mindenképpen ki kell térni egy, a mai felsőoktatásban talán legmeghatározóbb változás, a Bologna-folyamat rövid áttekintésére. A Bologna-követelmények is közvetve vagy közvetlenül érintik e két témát, sőt a Bologna „teljes" megvalósulása elképzelhetetlen ezek nélkül. Véleményünk szerint nem is a tandíj az igazi probléma, sokkal inkább a felsőoktatási rendszer átfogó „reformjáról" van szó, ez azonban hazánkban a tandíjkérdésben csúcsosodik ki (ez érinti leginkább a hallgatók és családjuk pénztárcáját, míg pl. a képzés lineáris volta nincs közvetlen hatással a családi kiadásokra). A hallgatói mobilitás ezzel szemben az a témakör, amelyben mindenki egyetért. Ennek ellenére számos problémát vet fel a hallgatói mobilitás. A kérdés ebben az esetben – szemben a tandíjjal – nem úgy vetődik fel, hogy legyen vagy ne legyen, hanem úgy, hogy hogyan lehet megvalósítani – azaz az ördög a részletekben bújik meg.

A tanulmányunkban átfogó elemzést kívánunk adni a hallgatói mobilitás és a tandíj összefüggéseiről. Bár mindkettő önmagában is kiemelt jelentőségű téma, mégis fontosnak tartjuk a kettő komplex vizsgálatát. A két téma összekapcsolásától a tandíj kérdésének újragondolását várjuk, és azt, hogy ez az eleve neuralgikus

pont kreatív és nyugodt társadalmi és tudományos diskurzus tárgyává válhat. Célunk, hogy felhívjuk a figyelmet e két momentum jelentőségére, valamint, hogy eloszlassuk azt a szürke ködöt, amely a tandíjat lengi körül.

Bologna-folyamat rövid áttekintése

A Bologna-folyamattal az európai egyetemek adekvát választ kívánnak adni a globalizált világ új kihívásaira. A XX. század '60-as éveiben a felsőoktatás intézményi struktúrája gyökeresen átalakult. Ennek okaiként említik az oktatás tömegesedését, az állami szerepvállalás változását, valamint azt, hogy folyamatosan változott azoknak az értékeknek a köre, amelyeket a társadalom a felsőoktatástól elvár(t). Hrubos Ildikó az európai egyetemek előtt álló feladatok véghezvitelét egy új „társadalmi szerződésben" látja.[1]

A Bologna Nyilatkozat egyik legfőbb célja, hogy a hallgatók olyan diplomát kapjanak képzésük végeztével, amely elősegíti a munkavállalók elhelyezkedését, valamint növeli az európai felsőoktatás versenyképességét. A nyilatkozat aláírói ennek megvalósulását a diplomamellékletben (Diploma Supplement) látják, amely biztosítja a diplomák összehasonlíthatóságát. A Nyilatkozat értelmében a képzést ún. lineáris (lépcsős) képzési rendszerré alakítják. Az első lépcső a tömeges képzés színtere (BA, BSc), a második szinten jelenik meg a tulajdonképpeni egyetemi képzés, valamint ennek folytatása a PhD, amelynek célja az elitképzés. Fontos tényezője a folyamatnak egy egységes kreditrendszer (ECTS) kidolgozása, amely lehetővé teszi mind a horizontális, mind pedig a vertikális mozgást a képzési rendszerben. Nem utolsósorban pedig lehetőséget ad a szerzett kreditek időben egymástól távol eső felhasználására. Ehhez szervesen kapcsolódik a következő célkitűzés, amely a hallgatói (és oktatói, kutatói) mobilitás megteremtése. Mobilitás alatt a megfogalmazók nem csupán a térbeli, időbeli, hanem a képzési rendszeren belüli mozgást is értik. A diplomák kölcsönös elismerése (és összehasonlíthatósága) csak abban az esetben valósulhat meg, ha az intézmények egy egységes minőségbiztosítási rendszer feltételeinek felelnek meg; ennek érdekében ezeknek a szervezeteknek egységes alapokon kell nyugodniuk az EU-ban. Végül mindezek mellett alapelvként jelenik meg az EU-identitás kialakítása és erősítése, ehhez az EU-ismeretek tananyagba való beépítésén túl szükséges nemzetközi intézményi együttműködés megteremtése.

A Bologna-dokumentumokból világosan kitűnik, hogy a folyamat célja a mobil munkaerő megteremtése, amely tudatos munkavállalóként lép fel az európai munkaerőpiacon. A mobil munkaerő megteremtésének előfeltétele a hallgatói mobilitás, amelynek következtében a hallgatók szert tehetnek olyan ismeretekre, képességekre, stratégiákra, amelyek elősegítik az európai munkaerőpiachoz való alkalmazkodást.[2] Egy másik dokumentumban [3] pedig egyértelmű távlati célként szerepel az Európai Unió versenyképességének növelése, amely 2010-re

olyannyira kiteljesedik, hogy Európa válna a világ legversenyképesebb régiójává – ez az „Oktatás és Képzés 2010" munkaprogram.[4]

A munkaprogram teljesíthetősége az idő előrehaladtával egyre kétségesebbé válik. A kitűzött célok eléréséhez szükséges eszközök nem elegendőek. Vannak olyan területek, amelyek esetében nemcsak stagnálásról, de visszalépésről is beszámolhatunk. Az egyik ilyen terület a közkiadások terén bekövetkezett csökkenés, amely a reformok finanszírozásának fenntarthatóságát kérdőjelezi meg. Ennek egyetlen orvossága lehet, mégpedig a magántőke bevonása az oktatási rendszerbe. Ennek egy lehetőségét elhessegettük a tandíj leszavazásával. Maradt még a vállalatok bevonása, ez azonban szintén nem lesz egyszerű feladat, hiszen ismeretlen a vállalatok számára a felsőoktatásba fektetett vagyon megtérülési rátája. A másik probléma, amely megkérdőjelezi a program megvalósítását, az oktatási rendszer struktúrájából adódik. Az oly sokat emlegetett szakoktatás és szakképzés növekedése addig nem várható, míg ez a képzési forma nem illeszkedik megfelelően az oktatási rendszer többi részéhez – nem lehet továbblépni ebből a képzési formából, valamint a transznacionális mobilitási lehetőségek sem célozzák meg a szakképzésben résztvevő tanulók csoportját. További hiányosság a LLL-ben részt vevő felnőttek alacsony száma, valamint a felsőfokú szakképzésben tanulók alacsony aránya. Az utóbbi összefügg a munkaerőpiac tájékozatlanságával is, mivel a munkáltatók többsége nem ismeri ezeket a képzéseket, bizonytalan az itt végzett diákok tudását illetően, ennek következtében nem alkalmazza őket. Nem tisztázottak azok a készségek, kompetenciák sem, amelyeket a jövőbeni munkavállalóktól elvárnak a munkaerőpiacon. Végül, de nem utolsósorban elengedhetetlen a tanárképzés hiányosságait megemlíteni, amely nagyban befolyásolja a diákok teljesítményét. A jelenlegi tanárképzés nem ad elegendő eszközt a pedagógusok kezébe, amellyel meg tudnának felelni az egyre heterogénebb csoportok/osztályok tanításából adódó kihívásnak. Kétséges tehát a tanárok felkészültsége diákjaik megfelelő oktatására és nevelésére, amit továbbképzésekkel igyekeznek kompenzálni.[5]

A fent megfogalmazottak 2010-ig szóló távlati célként szerepeltek. Európa versenyképességének növelésében nem kis szerep jut az innovációnak, a mobil munkaerőnek – ennek kapcsán a felsőoktatásnak. A mobil (európai) munkaerő megteremtéséhez nagyfokú szemléletváltás szükséges számos európai felsőoktatási intézményben. A mobilitás lehetőségét, a mobilitási csatornákat már a felsőoktatási szférában is meg kell teremteni. A mobilitás egyik mozgatórugója minden bizonnyal a tandíj, természetesen annak minden pozitív és negatív hatásával együtt, amelyek kifejtésére tanulmányunk későbbi fejezetében vállalkozunk.

Közhelynek számít, mégis fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a Bologna-folyamat legfontosabb célkitűzése a hallgatói (oktatói és kutatói) mobilitás megteremtése – ezt minden deklaráció újra és újra megerősítette.[6] Az a cél, hogy megvalósuljon a hallgatók mobilitása intézmények és szakterületek között, valamint hazai és nemzetközi szinten egyaránt.[7] Ehhez természetesen szükséges a szorosabb intézményi együttműködés, a képzések összehangolása, az ECTS bevezetése és alkalmazása, valamint az ösztöndíjak és a diákhitelek hordozhatóvá tétele.

Mielőtt rátérnénk a kutatási eredmények bemutatására, meg kell említenünk, hogy a mobilitásnak több formájával is találkozhatunk. Az alábbiakban a felsorolás szintjén megemlítjük, hogy Barakonyi mely formáit különbözteti meg a mobilitásnak [8]:

- Longitudinális mobilitás: adott képzési lépcsőben, szakon vagy intézményben időben rugalmasan végezhetők a tanulmányok.
- Horizontális mobilitás: adott képzési lépcsőben a tanulmányok, ill. résztanulmányok azonos szakon más intézményben folytathatók (Magyarországon és külföldön egyaránt).
- Vertikális mobilitás: az egyik lépcsőben való diploma megszerzése lehetőséget nyújt a következő lépcsőben a tanulmányok folytatására.
- Képzési terület-, képzési ág- vagy szakváltás: a megkezdett tanulmányok folytatása egy másik szakon, területen viszonylag kis veszteséggel.
- Keresztmobilitás: lépcsők közötti szak- ill. diszciplínaváltás.
- Kilépés a munkaerőpiacra, és visszatérés a tanulmányok folytatása céljából.

Külföldiek Magyarországon

A legtöbb szakirodalmi forrás mobilitás alatt a külföldre irányuló mozgást érti, és az ezt elősegítő ösztöndíjakra és külföldi együttműködésekre helyezi a hangsúlyt. Egy kutatás szerint [9] a külföldi hallgatók aránya a 2003/2004-es tanévben hazánkban az összes hallgatói létszámnak csupán 3,2%-át tette ki (ez kb. 13 ezer hallgatót jelent).[10] Legtöbbjük a környező országokból érkezik, magyar anyanyelvű határon túli közösségekből, így természetesen magyar nyelvű oktatásban vesznek részt – hozzávetőlegesen a külföldi diákok 60%-át teszi ki ez a csoport. A fennmaradó 40% Németországból, Izraelből és Norvégiából érkezik hazánkba. Ennek alapján elmondható, hogy igen kevés az olyan külföldi hallgató, aki idegen nyelvű oktatásban részesül. Az intézmények alapvetően rendkívül büszkék arra, ha külföldi hallgatóik vannak, s ebben az adott szak/kar és a magyar oktatási rendszer kiválóságát vélik felfedezni. Az intézményeknek komoly presztízst jelent a külföldi hallgatók minél nagyobb arányú jelenléte, ugyanis ezt tekintik

a képzés elfogadottsága mérőeszközének a nemzetközi munkaerőpiacon.[11] A presztízs mellett fontos megemlíteni azt a tényt, hogy a nem magyar állampolgárok Magyarországon csak költségtérítéses képzésben vehetnek részt – kivételt képeznek ez alól az ösztöndíjban részesülő külföldi diákok. Szükséges ez azért, mert a nem magyar nyelvű képzések állami támogatást nem kapnak. A külföldiek körében népszerű képzést folytató intézmények már ráébredtek arra, hogy igen magas árat lehet kérni e hallgatóktól egy-egy szemeszterért „cserébe" – nem véletlen az orvosi karokon a költségtérítés igen magas összege –, s így próbálják meg csökkenteni a forráshiányt, így ez a jelenség egyféle jövedelemszerző stratégiaként értelmezhető.[12]

A valóság azonban eltér ettől. A legtöbb (idegen anyanyelvű) külföldi hallgató azért választja Magyarországot, mert olcsóbb itt megszerezni a diplomát, mint saját hazájában vagy egy népszerű külföldi intézményben. Néhány felmérés szerint a magyar felsőoktatás magas színvonala is szerepet játszik ebben a választásban [13], ezt azonban csak bizonyos esetekben fogadhatjuk el. Feltehetően vannak olyan országok, ahol alacsonyabb a képzés színvonala mint Magyarországon, de azért azt mégsem hihetjük, hogy minden külföldi hallgató a „világhírű" magyar egyetemekre akar járni.

Magyarok külföldön

Az előzőekben ismertetettekkel szemben sokkal inkább jellemző tendencia, hogy a magyar diákok hosszabb-rövidebb időn keresztül külföldön folytatják tanulmányaikat. Ennek egyik oka a nyugati egyetemeknek a magyarországihoz képest jóval fejlettebb infrastrukturális felszereltsége. A magyar hallgatók kiutazása növekvő tendenciát mutat, azonban probléma, hogy főként a gazdagabb családból származó diákok felülreprezentáltak a mobil hallgatók körében. Ezzel hátrányba kerülnek az amúgy is hátrányos helyzetű fiatalok, ugyanis kevés olyan szervezet van, amely kifejezetten ebben a körben fejti ki támogató tevékenységét. Annyit azonban pozitívumként értékelhetünk, hogy sikerült elérni Magyarországon is azt, hogy kormányhatározat rendelkezik az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása érdekében a hallgatói mobilitás elősegítéséről.[14] A 2007-es londoni találkozó ismételten megerősítette a mobilitás növelésének célkitűzését.

Hatos Pál bemutatja az új felsőoktatási törvény ide vonatkozó részét, azonban ismét csak a külföldre és a külföldről Magyarországra irányuló mobilitásra vonatkozó részekről beszél.[15]

Nemzetközi kitekintés – egy német kutatás eredményei

Egy a DAAD (Német Akadémiai Csereszolgálat) megbízásából végzett felmérés, amely 2007 elején internetes adatgyűjtés segítségével több mint ötezer hallgatót kérdezett meg a mobilitással kapcsolatban, érdekes eredményekre jutott. A kutatás szerint a mesterképzésben résztvevő hallgatók mobilabbak a bachelor hall-

gatóknál, illetve mindkét szinten a külföldön tartózkodási idő lerövidülésének lehetünk a tanúi. Emellett a kutatók felfigyeltek az egyéni/szervezetlen mobilitás visszaesésére is. A német felmérés egy fontos eredménye a mobilitás gátjaira hívja fel a figyelmet. A fő akadályozó tényezők között említették a megkérdezett hallgatók az anyagiakat, a tanulmányi idő meghosszabbodását, a küldő intézmény nem megfelelő támogatását és az információhiányt. Konklúzióként azt vonták le a kutatók, hogy a Bolognában benne van a mobilitás növelésének a potenciálja, csak ki kellene aknázni a lehetőségeket. Ez pedig a felsőoktatást irányító szervek felelőssége. Fontos megfigyelés, hogy a hallgatók nem a szakmai ismeretek miatt választják a külföldi egyetemeket. Motivációik között inkább a nyelvtanulás, a tapasztalatszerzés, az idegen kultúra megismerése, sőt későbbi külföldi munkavállalásuk megalapozása szerepel.[16]

Teichler egy 2007 márciusában megrendezett UNESCO Fórumon a hallgatói mobilitás nagyarányú növekedéséről számolt be, megemlítve az Erasmus programok nem kis szerepét ebben a növekedésben.[17]

A mobilitás egyéb típusai

Az eddig ismertetettek nem szólnak a mobilitás egyéb típusairól. Alig találni olyan cikket, tanulmányt, amely a tanulmányok időbeni meghosszabbodásáról illetve lerövidüléséről, a képzési szintek közötti átlépésről, a hazai intézmények közötti ill. a szakok közötti mobilitásról szól. Pedig ezek is legalább olyan fontos elemei a Bolognának, mint a már felvázolt mobilitástípus. A tanulmányi időben való mobilitás megvalósul, csak éppen nem úgy, ahogyan kellene. Számos példát látunk arra, hogy a hallgatók kitolják a tanulmányi idejüket, de nem annak érdekében, hogy közben pl. munkatapasztalatra tegyenek szert, hanem inkább lustaságból. A tanulmányi idő lerövidítésére pedig szinte egyáltalán nincs lehetőség, ugyanis a tantervek kialakítása még mindig egymásra épülő kurzusokból áll.

Hogyan is lehetne elképzelni egy olyan rendszert, ahol a külföldre irányuló mobilitás tökéletesen megvalósul, miközben a hallgatónak nincs lehetősége saját intézményén belüli mozgásra vagy más hazai intézménybe való áthallgatásra? Milyen lenne az a rendszer, amelyben nem valósul meg a legkisebb veszteséggel járó szakváltás lehetősége? Nevetségesnek tűnnek ezek a feltevések, azonban Magyarországon – sajnos – ma ez a helyzet. Külföldre mehet a hallgató, egyre növekszik is az arányuk, azonban arra, hogy itthon mobil legyen, szinte nincs is lehetősége. Nem beszélve a kreditrendszer hazai adaptációjáról, amelynek alapvető lényege a mobilitás (és nemcsak a külföldi mobilitás) elősegítése lenne. A kreditrendszer hazai megvalósulása azonban nem felel meg ennek kritériumnak. Elmaradt a legfontosabb elem: a kreditrendszer beindításával együtt járó szemléletváltás. Ma tehát létezik egy olyan rendszer, amely formálisan ugyan működik, de a tartalmi követelmények hiányosak. A hazai mobilitás lehetetlenségének oka lehet a rövidlátó, túlélésre törekvő pénzügyi szempontokon túl az is, hogy az

intézmények nem bíznak meg egymásban, nem hiszik el, hogy egy adott tananyagot nemcsak ők tudnak megfelelően átadni, hanem egy másik intézményben oktató kollégák is képesek erre, ezért a kreditegyezmények rendszere sem épült ki. A legkézenfekvőbb megoldás, a szakmai törzsanyagok egységesítése, úgy tűnik, senkinek sem felel meg, pedig ezzel nagymértékben elősegítenék a hallgatók minden típusú mobilitását. Okként merülhet fel a szakváltás ellehetetlenítésével kapcsolatban, hogy az alapképzés hazai megvalósulása nem megfelelő. Az alapszakokból való továbblépési lehetőségek túl szűkre szabottak, a megszerzett BA/BSc végzettség túlságosan determinál bizonyos MA/MSc szakok irányába. Véleményünk szerint sok intézményben úgy alakították ki a két lépcsőt, hogy egyszerűen „kettévágták" az eddigi ötéves képzést, esetleg valamelyest felborították annak struktúráját. Felmerül a kérdés, hogy egyáltalán volt-e értelme így a reformok bevezetésének?

Maradjunk az intézmény- ill. szakváltás és a keresztmobilitás problematikájánál, ugyanis a témánk ennek a kifejtését követeli meg. A kreditrendszer még arra sem jó, hogy egy adott intézményben megszerzett krediteket ellenőrizni tudja egy másik intézmény. A Műegyetemen már elindult egy olyan folyamat, amely abban segít a hallgatóknak, hogy már a felvételi előtt el tudják dönteni, érdemes-e egy adott helyre jelentkezni (bachelorról ill. főiskoláról masterre), vagy ez csak pénzkidobás.[18] Ez nagyon pozitív kezdeményezés, de hol van ez még a címben hirdetett „elektronikus kreditellenőrzéstől"! Itt ugyanis csak arról van szó, hogy a hallgató elektronikusan elküldi leckekönyve beszkennelt változatát, amelynek alapján ellenőrizhető a „felvételre való jogosultság/lehetőség". A cikkben is megjelenik, hogy „egy egyetem méretű intézménynél ez jelentősen felgyorsítja a folyamatot, még akkor is, ha az indexek böngészése továbbra is emberi élőmunkát igényel".[19] Ezt pedig az olvasó is beláthatja, véletlenül sem lehet elektronikus kreditellenőrzésnek nevezni, hiszen az azt jelentené, hogy az ETR-ekbe minden intézmény bele tudna pillantani annak érdekében, hogy ellenőrizze az elvégzett kurzusokat, tehát a követelményeknek való megfelelést. Hogy mi van elektronikus kreditellenőrzés helyett? Bonyolult kreditátviteli eljárás. Egységes kreditegyezmény megkötését egyetlen magyar felsőoktatási intézmény sem szorgalmazza, és csak néhány olyan intézmény található, amelynek Tanulmányi és Vizsgaszabályzatában egyáltalán szerepel ez a kifejezés.[20]

Hazánkban a 2002. január 1-jén hatályba lépett felsőoktatási törvénymódosítás által nyílt lehetőség a szakváltásra, előtte ugyanis ez nem szerepelt a törvényben.

A magyar egyetemek honlapjait böngészve számos szakváltással, kreditátvitellel, tantárgy-elismertetéssel és tagozatváltási szabállyal, kérelmi formanyomtatvánnyal találkozhat az érdeklődő. A következőekben az ezekben fellelhető követelmények áttekintését kíséreljük meg a teljesség igénye nélkül. Általánosnak mondható, hogy a tantárgyak szakváltás esetén a megszerezhető kreditek maximum 25%-áig fogadhatók el; a Tanulmányi Bizottsághoz, főigazgatóhoz

vagy a dékánhoz kell kérelmet benyújtani szakváltás, tagozatváltás esetén, ami/aki „indokolt esetben engedélyezheti" a váltást. Általában a tanulmányi idő alatt egy alkalommal kérhető a váltás és nem vonható vissza. A kérelemhez csatolni kell az indoklást és a leckekönyv másolatát. Egyes intézmények előírják, hogy a tanulmányok csak költségtérítéses képzésben folytathatók, egyesek kizárólag azonos képzési területről vesznek csak át hallgatókat, mások megkövetelnek egy bizonyos tanulmányi átlagot, megint mások a felvételi tárgyak megegyezését, és a legtöbb intézményben több fórumon át kell vinni az ügyet. Terjedelmi korlátok miatt nem is folytatjuk a sort, hiszen ebből is jól látható a szakváltás, tagozatváltás fáradságos ügyviteli folyamata, valamint a rendszer szinte átláthatatlan bonyolultsága. További probléma a szakváltással, hogy keresztféléves képzések hiányában minimum fél év kiesést jelent a hallgató számára. Az áthallgatással kapcsolatban azonban már lényegesen pozitívabb „hozzáállással" találkozhatunk, ugyanis az intézményekben külön engedély nélkül lehetőségük nyílik a hallgatóknak az áthallgatásra annyi megszorítással, hogy a nem akkreditált intézményekben megszerzett tudás/kredit nem számítható be.[21]

Bologna és a tandíj

Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a tandíj mikor, milyen gyakran és milyen (nyomtatott vagy elektronikus) médiában szerepel, és azt is, hogy milyen kontextusban. Egyet bizonyosan állíthatunk: hazánkban a rendszerváltozást követően egyre gyakrabban bukkan fel a tandíj a hírekben, hol pozitív, hol pedig negatív felhanggal. Melyek azok a folyamatok, tendenciák, amelyek időről időre előhozzák a tandíj kérdését?

- A 20. század folyamán a felsőoktatás intézményrendszere átalakult, ugyanis megindult a felsőoktatás tömegesedése; az 1960-as évektől megkezdődött a nagy hallgatói létszámexpanzió. Ilyen nagyszámú hallgatói tömeget a jelenlegi finanszírozási rendszer keretei között, a hagyományos pedagógiai paradigma alapján lehetetlen minőségi oktatásban részesíteni.
- Megváltozott az állam felsőoktatásban betöltött szerepe is: a gazdasági prosperitás megakadásával az állam egyre inkább kivonult a felsőoktatásból, ami leginkább az anyagi források elapadásában jelentkezett. A kormányzatok tehát áttértek az indirekt irányításra. Az egyetemek rákényszerültek arra, hogy kiesett forrásaikat külső intézmények segítségével biztosítsák.[22] A kiesett források pótlásának eszköze lehet maga a tandíj is. (Magyarországi kutatások bizonyítják, hogy a jelenlegi tandíjmentes helyzetben is „kikényszerítik" az intézmények, hogy a hallgatók járuljanak hozzá képzésük költségeihez, ti. az intézmények számos területen költségtérítéses képzéseket indítanak. Így állhat elő az a helyzet, hogy a jelenlegi hallgatóknak megkö-

zelítőleg 50%-a fizet költségtérítést.[23] Emellett bevételt jelent jelenleg is a külföldi hallgatók költségtérítéses képzésben való részvétele.[24])
- Időről időre hallani a tandíj hallgatói motivációra gyakorolt jótékony hatásáról. Természetesen ebben is megoszlanak a vélemények, azonban nem lehet elvitatni, ha a hallgató meghatározott összeget fizet tanulmányaiért, befektetésként kezeli a felsőoktatásban eltöltött éveket, igyekszik minél jobb eredményt, minél nagyobb tudást elérni, hogy majd a munkaerőpiacon megtérüljenek anyagi és személyes befektetései. Azt nem állítjuk azonban, hogy a tandíj fizetése jobb vizsgaeredményt eredményezne. A tandíj fizetése nem utolsósorban a tanulmányok időbeni befejezését is elősegítené, így csökkenne az „emeritus hallgatók" aránya.

A fent leírt változások elengedhetetlenné teszik a tandíjkérdés újragondolását, még akkor is, ha a kutatónak szembe kell néznie a többség ellenállásával. Egyes felsőoktatási kutatások kimutatták, hogy a tandíjbevételekből származó addicionális jövedelmek elengedhetetlenül fontosak az egyetemi működés számára.

Tandíj

Mit is nevezünk tandíjnak? Fontosnak tartunk egyféle definíciót megfogalmazni (azaz azt, hogy a jelen tanulmány írói milyen díjakat tekintenek tandíjnak), ugyanis a jelenlegi hazai politikai diskurzus előszeretettel öltözteti olyan ruhába a tandíj fogalmát, amely félreértésekre ad okot. Tandíj alatt mi minden olyan, a képzési költségekhez történő hozzájárulást értünk, melyet maga a hallgató vagy családja fizet.

Tandíj – rövid hazai történet.[25]
A tandíj magyarországi történetét kutatva, elsőként a leckepénzzel találkozunk. A leckepénzt a Thun-féle reformok keretében vezették be. A rendelet értelmében a hallgatóknak előadáspénzt kellett fizetniük, előadásonként egy forintot. Később Trefort Ágoston közoktatási és vallásügyi miniszter is elkötelezett híve volt a tandíjfizetésnek, ugyanis véleménye szerint a szegény családok gyermekeit nem az alacsony összegű tandíj tartja vissza a felsőoktatástól, hanem a tanulással járó egyéb költségek terhe, melyeket elképzelése szerint ösztöndíjakkal és egyéb segélyekkel lehetne/kellene enyhíteni. (Részben egybecseng ez a mai felsőoktatáspolitikai irányelvekkel.) Trefort a tandíj melletti érvként hozta fel, hogy a leckepénz fizetése élénkíti a tanárok közötti versenyt is. A leckepénz 1890-ben szűnt meg, ugyanis nem váltotta be a kezdetekben hozzá fűzött reményeket, ti. nem élénkítette az oktatók közötti versenyt, sőt nemkívánatos hatásaként az oktatók közötti jövedelemkülönbségek megsokszorozódtak. A leckepénz 1890-es megszüntetése azonban nem jelentette azt, hogy a hallgatóknak ezután nem kellett

fizetniük felsőoktatási tanulmányaikért. A hallgatóknak az 1890-es évek után is kellett tandíjat fizetniük, amelynek összege az évek múltával egyre nőtt (meghaladva a kezdeti félévenkénti 30 forintot). A Horthy-korszak sem „kedvezett" a diákoknak a tandíj tekintetében. Az 1920-as években tandíj címén átlagosan 102 pengőt kellett fizetni, melyet még egyéb járulékos költségek is terheltek, így nem volt ritka, hogy a kezdeti tandíj a befizetéskor megkétszereződött, azaz sokszor 180–200 pengőre nőtt. 1941-ben történt meg elsőként a tandíjrendszer reformja; az addig is létező szociális juttatásokat szélesebb körben alkalmazták. A tandíj ekkor félévenként 128 pengő volt, ehhez jött még a 96 pengő összegű mellékdíj. Ez a tandíj differenciált volt, ugyanis a tehetősebb családból származók magasabb, míg a szegény családokból származók alacsonyabb tandíjat fizettek. Ehhez nagyon hasonló tandíjrendszer volt 1945 után is, egészen az 1960-as évek elejéig. 1963-ban döntöttek arról, hogy a kitűnő, jeles és jó eredményt elérő hallgatóknak nem kell tandíjat fizetniük, a rosszabb eredményt elérőknek azonban átlagosan 150–350 forint volt a tandíjuk. Az 1985-ös oktatási törvény mondta ki a felsőfokú alapképzés ingyenességét (bár érdemes megjegyezni, hogy nem teljesedett ki maradéktalanul az ingyenesség).

Kisebb módosításokkal ez a rendszer folytatódott a rendszerváltás után is. Az 1993-ban elfogadott törvény értelmében azonban a hallgatók tandíjat fizetnek, [26] de ezzel együtt kiemelték a kompenzációk fontosságát is. A törvény tandíjra vonatkozó része 1994-ben vált volna hatályossá, azonban elemi hiányosságokra, kidolgozatlanságra hivatkozva ezt elhalasztották. Egy 1995-ös kormányhatározat (Bokros-csomag) a tandíjfizetési kötelezettségről rendelkezett: kimondta, hogy 1995 őszétől a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak tandíjat kell fizetniük. Az alaptandíjat a kormányrendelet havi 2000 forintban határozta meg, és felhatalmazta az egyes intézményeket, hogy az alaptandíj maximum négyszereséig ún. kiegészítő tandíjat állapíthatnak meg. A rendelet meghatározta a tandíjmentességben vagy tandíjkedvezményben részesülők arányát is: a hallgatók maximum 20%-a részesülhetett ebben a kedvezményben. 1996-ban ezt úgy módosították, hogy a tandíjfizetési kötelezettség csak az államilag finanszírozott felsőfokú képzésben tanuló hallgatókra terjedt ki. 1998-ban megemelték a tandíj összegét. Az 1998-as kormányváltást követően az Orbán-kormány eltörölte a tandíjat, és az első alapképzésben résztvevők tandíjmentességét tűzte ki célul. Az „első diploma ingyenessége" fennmaradt a 2002-es kormányváltás után is, ugyanakkor a hallgatók közel fele már költségtérítést fizetett. A második Gyurcsány-kormány már változtatni kívánt volna ezen, tervezve a felsőoktatási tandíj bevezetését.

Az azóta eltelt években többször vált éles vita tárgyává a tandíj kérdése, azonban eleddig mindig győzött a nagyobb ellenállás. A 2008. márciusi referendumot követően egyértelművé vált, hogy a politikai érvek győztek a szakmai érvek felett.

A tandíj hatásai – érvek, ellenérvek

Az Európai Unió tagországainak nagy részében a hallgatóknak tandíjat kell fizetni. Nincs tandíj Luxemburgban, Dániában, Görögországban, Lengyelországban, Máltán és Csehországban. Vannak olyan országok is, ahol nincs ugyan tandíj, azonban a hallgatóknak tagsági díjat kell fizetni valamilyen hallgatói szervezetnek. Azokban az országokban pedig, amelyekben van tandíj, azt vagy a hallgatónak kell fizetni (akár diákhitel igénybevételével), vagy meghatározott hátrányok esetén átvállalja az oktatás költségét az állam.

Látjuk tehát, hogy a tandíj tekintetében igen színes Európa térképe, ám leszögezhető, hogy egyáltalán nincsenek kisebbségben azok az országok, amelyekben létező tandíjrendszer van.

Lássuk, milyen érveket és ellenérveket szoktak felhozni a tandíjrendszer bevezetése mellett és ellen.[27]

- Azok, aki felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, a munkerőpiacon jobb/előnyösebb pozícióban vannak, magasabb jövedelmet érnek el. Azoknak pedig, akik a jövőben ilyen, jobb munkaerő-piaci pozícióra kívánnak szert tenni, hozzá kell járulniuk képzésük költségéhez, azt nem pusztán az adófizető állampolgároknak kell finanszírozniuk.
- A tandíj tanulásra ösztönöz, ugyanis a jó tanulmányi eredményt elérő diákoknak nem kell tandíjat fizetni, ill. tandíjukat ösztöndíjjal kompenzálják.
- A tandíj továbbá racionális szakválasztásra ösztönöz; a leendő hallgató maga térképezi fel a mindenkori munkaerő-piaci szükségleteket, ezáltal hosszú távon csökkenhet a pályamódosítók és pályaelhagyók száma, tehát megnő az egyén felelőssége.
- Az előbbivel összefüggésben tandíj fizetése esetén a hallgató saját képzésére, mint életre szóló befektetésre tekint.
- A tandíj következtében a hallgató nemcsak „passzív" elszenvedője, hanem aktív résztvevője az oktatásának, ugyanis ebben az esetben a hallgató fogyasztóvá válik, így az oktatás minősége is fontos szempont lesz számára. A hallgatónak ez a szemlélete az oktatási intézményeket fejlesztésekre és magas színvonalú oktatásra ösztönzi.
- A tandíj a mobilitás katalizátora (kifejtését lásd később).
- A tandíj a hallgatókat tanulmányuk időben mielőbbi és eredményes lezárására ösztönzi.

Ellenérvként szokás felhozni, hogy a költségtérítéses képzésekből nyert tapasztalatok azt mutatják, hogy a költségtérítés fizetése ellenére sem feltétlenül teljesít jobban a hallgató. Megjegyzendő, hogy ezek a kutatások olyan időben zajlottak, amikor nem volt lehetőség a költségtérítéses képzésből átlépni az államilag finanszírozott képzésbe, valamint a költségtérítéses hallgatók nem kaptak ösztöndíjat és különféle támogatásokat, tehát nem volt a jobb tanulmányi eredmény elérésére

motiváló tényező az esetükben. Nem elhanyagolható azok aránya sem, akik azért kerültek költségtérítéses képzésbe, mert teljesítményük nem volt megfelelő az államilag támogatott képzések által támasztott követelményeknek.

- A tandíj ellenzői a társadalmi mobilitás gátját látják a tandíjban, amely egyúttal csökkenti az esélyegyenlőséget a hozzáférésben. (Ennek kiküszöbölésére szükséges megfelelő kompenzációs rendszer kidolgozása, amely elősegíti az esélyegyenlőséget.)
- Ellenérvként merül fel az is, hogy a fizetett adókból kell az államilag finanszírozott képzésekre járók tanítási költségét fedezni, mivel ezen hallgatók taníttatása a későbbiekben sokszorosan megtérül, a köz javát (is) szolgálja, az általuk később befizetett adón, értéktermelésen és a munkanélküliség csökkentésén keresztül.

További kérdésként merül fel a tandíj jellege. Azokat az országokat vizsgálva, amelyekben a hallgatóknak tandíjat kell fizetniük, a tandíjrendszer két típusát különböztetjük meg: differenciált és egységes tandíjat. Magyarországon is – ha a tandíj bevezetése mellett döntünk – dönteni kell arról is, hogy annak melyik típusát választjuk. Ha az egységes tandíjat, az azt jelenti, hogy mindenki ugyanolyan mértékben járul hozzá tanulmányaihoz. Amennyiben a differenciált tandíjat választjuk, különböző mértékű hozzájárulásokról beszélünk. A differenciálás alapja lehet pl. a diplomák eltérő munkaerő-piaci értéke, a hallgatók szociális helyzete, teljesítménye, ill. a képzési területek költségigényessége is. Nagyon úgy tűnik, hogy nem kell döntenünk a típusról, mivel a „nép" döntött arról, hogy egyáltalán ne legyen tandíj.

A tandíj relevanciája a magyar felsőoktatásban Semjén szerint: [28]

- A magyar felsőoktatás finanszírozása a rendszerváltás óta fokozatosan csökken, már jelentősen alulfinanszírozott, olyannyira, hogy ez veszélyezteti az oktatás minőségét, valamint a magyar felsőoktatás versenyképességét.
- A mai magyar gazdasági helyzet nem teszi lehetővé, hogy a forráshiányokat a költségvetés terhére csökkentsék.
- A piac magasan értékeli, jutalmazza a felsőfokú végzettséget, magas az ún. megtérülési ráta.
- Magyarországon is eltérőek a felsőfokú végzettségek megtérülési rátái.
- Magyarországon is lehetőség van olyan tandíjrendszer bevezetésére, amely nem csökkenti az esélyegyenlőséget, mindeközben pedig hozzájárul az egyetemi költségvetési hiány csökkentéséhez (pl. halasztott fizetésű tandíj, diákhitel stb.).
- Végül Semjén megjegyzi, hogy megfelelő politikai kommunikációval elérhető a széles körű társadalmi támogatottság.

Fenti elemzéseinkből jól látható a tandíjkérdés összetettsége: milyen legyen a bevezetett rendszer, ki fizessen, mennyit fizessen, mikor fizessen, milyen legyen a támogatások rendszere, a kompenzációs rendszer. És ez csak néhány kérdés!

A magyar tandíjrendszer kidolgozásánál mindenképpen figyelembe kell venni a Bologna-folyamat követelményeit, valamint elengedhetetlenül fontos azokat a támogatások, kompenzációk összefüggésrendszerébe helyezni. A tandíjkérdés fontos eleme ez, ugyanis ellenérvként az esélyegyenlőség csökkenését, a rosszabb szociális-gazdasági hátterű hallgatók kiszorulását szokták felhozni, ám egy jól megtervezett és jól működő kompenzációs rendszerrel ezt hatékonyan el lehet kerülni.

Barakonyi Károly írja: *„Elhibázott lenne, ha a tandíjban egyidejűleg, összemosva érvényesítenénk a Bologna-folyamat mobilitási céljainak érvényesülését, az oktatás költségeihez való hozzájárulást, a jobb teljesítményre való ösztönzést, a szociális rászorultság miatti kompenzációt. Külön csatornába terelésükkel viszont az elkülönített érdekek jobban érvényesíthetők, ugyanakkor az érintett (rászorult) személyek esetében is igazságosabban, követhető módon összegződnek a kompenzációs hatások. Mindezekhez adódnak az egyéb kompenzációs lehetőségek.*" [29]

A fenti elvek megvalósulását Barakonyi egy ún. többcsatornás rendszerben látja, amelyben megvalósul a térítések és támogatások rendszerének elkülönítése. Fő elvként az fogalmazható meg, hogy a tandíjfizetés minden hallgató számára kötelező (így minden hallgatóban kialakul az a tudat, hogy hozzájárul oktatási költségeihez, oktatása nem a gondoskodó állam ingyenes juttatása, önmagának is felelősséggel tartozik), két fő eleme pedig a következő: a központi költségvetést és magát az intézményt illető rész. Az intézménynél maradó rész az ösztöndíjak kifizetésére, a szociális támogatásokra, valamint az egyetem fejlesztésére szolgál. Az egyes részek megoszlását, ugyanúgy, mint a tandíj összegét, az egyetemek határoznák meg bizonyos keretek között. A modell értelmében a központi költségvetést megillető rész bizonyos hányadát redisztribúció útján az állam „visszautalja" az egyetemeknek.

A tandíj és a mobilitás kapcsolata

Ismertetve a tandíj és a mobilitás problémakörét, úgy véljük, kitűnik a kettő igen szoros kapcsolata. Sokan a tandíjban csak a különböző költségeket látják, ám hogy a jövő nemzedéke tudatos és – tegyük hozzá – felelős munkavállalóként lépjen ki a munkaerőpiacra, túl kell nőni ezen a szűk látókörű megközelítésen. A tandíj jelentőségét többek között abban látjuk, hogy pozitív hatással van a mobilitásra, ezzel együtt hozzájárul a Bologna-célkitűzések szélesebb körű megvalósulásához. A tandíj nem csupán racionális választásra ösztönöz, hanem múltbéli, racionálisnak látszó választásunk újragondolására, módosítására is késztet.

Röviden úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a tandíj a külföldi hallgatói mobilitás finanszírozásának egyik alapja, valamint racionális szakválasztásra/szakváltásra ösztönző eszköz.

Racionális szakválasztáson/szakváltáson értjük a szak-, tagozat- és intézményváltást is. A tandíj elősegíti azt a korrekciót, amelyet a hallgató tanulmányi ideje alatt tesz, felismerve képességeit, érdeklődési körét, adott esetben pedig a munkaerő-piaci igények változását. Teszi ezt azért, hogy a befektetett anyagi, időbeli erőforrásai, a tudásjavak megszerzésébe fektetett energia, idő és pénz a jövőben megtérüljön. Annak érdekében, hogy ez megvalósuljon, szükséges a tandíj, tehát az, hogy a hallgató az oktatás költségeit részben maga viselje, ne pedig állami juttatásként kapja. Ha a hallgató maga méri fel a munkaerőpiac igényeit, és saját felelőssége lesz a választása, szüksége van egy olyan rendszerre, amely segít a választásban, egyféle terelő funkcióval bír. Jelen esetben a tandíj betölti ezt a szerepet, mivel a hallgató személyes, életre szóló beruházásként tekint a tanulmányaira, amelynek a kockázatát is ő viseli. Amennyiben nem a hallgató viseli ennek a kockázatát, a tandíj már nem tölti be ezt a funkcióját.[30]

Elvetjük tehát azt a felfogást, amely szerint az állam „kötelessége" finanszírozni a magasan kvalifikált munkaerő kiképzését. Nem értünk egyet Vizvári Béla téziseivel, különösen az alábbi kettővel:

„2. tézis: Közérdek, hogy diplomát a társadalom legrátermettebb tagjai szerezzenek, azaz teljesül a közjószágság azon kritériuma, hogy a diploma megszerzéséből „nem lehet kizárni azokat, akik nem tudnak vagy nem hajlandóak fizetni" érte.

Továbblépve, ebből a tézisből az a következtetés is levonható, hogy:

3. tézis: A felsőoktatást alapvetően az államnak kell finanszíroznia." [31]

Véleményünk szerint az állami finanszírozás nem felel meg a mai kor követelményeinek sem a társadalom, sem az intézmények, sem a hallgatók szempontjából. Kifejezetten gátja a mobilitásnak, főként a racionális szak-, tagozat- és intézményváltásnak. Abban az esetben, ha a hallgató tandíjat fizet, azaz tanulmányaira befektetésként tekint, mindenképpen olyan szakot és intézményt fog választani, ahol olyan tudást sajátíthat el, amely a munkaerőpiacon jó eséllyel kamatoztatható, tehát befektetése megtérül. A tandíj ugyanakkor arra is ösztönzi a hallgatót, hogy befektetésének gyümölcsét minél hamarabb „learathassa", azaz tanulmányait „rendes" időben befejezze, nem tolva ki így a munkába állás időpontját. A tandíj a mobilitás katalizátora is, amennyiben a hallgató – folyamatosan felmérve a piaci igényeket – tanulmányai ideje alatt szakot/tudományterületet változtat (különösen aktuális ez az alapszakról a mesterlépcsőbe való átlépésnél). Folyamatosan változó gazdaságunk és a globális piac permanensen változó igényeket is támaszt, így előfordulhat, hogy a hallgató kezdeti szakjához képest a piaci igényeknek megfelelően változtat – hiszen befektetései csak így térülhetnek meg. Abban az esetben pedig, ha nincs egy olyan ösztönző rendszer, mint a

tandíj, a fent ismertetett folyamatok el sem indulnak, vagy ha el is indulnak, nem töltik be azt a szerepet, amelyet várnánk. Tapasztalhatjuk ugyanis, hogy a hallgatók nagy része – Kirchoff törvénye szerint – a kisebb ellenállás felé mozdul, azaz olyan szakot és intézményt választ, amelyet a legkisebb ráfordítással könnyedén abszolválhat. A jelenlegi rendszerben elenyésző azoknak a hallgatóknak a száma, akik képességeik és a piac igényeinek ismeretében választanak szakterületet (intézményt és szakot egyaránt). Hozzá kell azonban tenni, hogy a tandíj olyan ösztöndíj- és diákhitelrendszerrel együtt bevezetve érheti csak el hatását, amely nem zárja ki a társadalmi mobilitást a hátrányos helyzetűek esetében. Náluk a tandíj nem váltja be a hozzá fűzött reményeket, nem ösztönzi őket racionális szakválasztásra, szakváltásra, ill. a munkaerő-piaci igények feltárására, hanem kizárja őket a rendszerből. A tandíj önmagában azokra a középosztályba tartozó hallgatókra hat ösztönzőleg, akiknek megvannak az anyagi kondícióik tanulmányaik finanszírozására. A felső osztályt szintén nem tudja jelentősen befolyásolni, mivel az ide tartozó fiatalok (illetve szüleik) alapvetően rendelkeznek a racionális szakválasztás képességével, vagy ha nem, akkor meg teljesen mindegy számunkra, hogy fizetőképes szakmát szereznek-e, mivel számíthatnak a szüleik támogatására.

A Lisszaboni Szerződés értelmében az Európai Unió lesz 2010-re a világ legversenyképesebb régiója. Hogy ez a vízió, ha nem is 2010-re, de valamikor a belátható jövőben megvalósuljon, gyökeres változásokra van szükség. Az alapoknál kell kezdeni, ami ebben az esetben a felsőoktatási rendszer reformját jelenti, amit vezető politikusok 1999-ben Bolognában el is fogadtak. A reform egyik pillére a hallgatói mobilitás, ám ahhoz, hogy ez hatékonyan megvalósuljon, szükséges a felsőoktatási tandíj bevezetése (természetesen kompenzációkkal kiegészítve).

Összegzés

Tanulmányunk címében három közismert és napjainkban sokat használt fogalmat sorakoztattunk fel. Első okunk e három fogalom együttes tárgyalására, hogy napjainkban a Bologna-folyamat hozta felszínre a mobilitás és a tandíj kérdéskörét. A Bologna-nyilatkozatok egyértelműen fogalmaznak mindkét témáról; kiemelik mind a mobilitás, mind pedig a tandíj fontosságát, a tandíjnak az oktatás minőségére gyakorolt pozitív hatásait. A Bologna-folyamat hazánkban is életre hívott olyan változásokat, változtatásokat, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy itthon is színvonalas felsőoktatási „piac" valósuljon meg. Piacról, tudáspiacról beszélhetünk, ugyanis a globalizáció nem hagyta az oktatást sem érintetlenül, mára már minden egyetem a leendő hallgatóiért verseng. A hallgató pedig azt az intézményt választja – legyen az akár hazai, akár külföldi –, amelyik számára a legjobb lehetőségeket biztosítja. Másik alapos indokunk e három fogalom egybefűzésére, hogy véleményünk szerint a Bologna-folyamat mint cél, csak a

mobilitás kiteljesedésével és a hallgatói tandíj bevezetésével válhat valóra, csak ebben az esetben töltheti be maradéktalanul a szerepét.

Lássuk, milyen fő hiányosságokkal találkozhatunk a felsőoktatási rendszerünkben, amelyek a Bologna-folyamat kiteljesülésének akadályaiként jelennek meg:

(1) Mobilitás alatt nem csupán a külföldre vagy külföldről hazánkba irányuló mobilitást értjük. Fontos hangsúlyt fektetni az egyéb mobilitási típusokra is (mint pl. keresztmobilitás, longitudinális mobilitás, vertikális mobilitás, szakváltás stb.).

(2) Örvendetes, hogy hazánk szép számmal fogad külföldi hallgatókat, ám e csoport jelentős hányada magyar nyelvű oktatásban vesz részt – tehát nagyrészt határon túli magyarokat érint. Az egyetemek csak akkor vehetik fel nyugati társaikkal a versenyt, ha jelentősen bővítik idegen nyelvű kurzusaik számát.

(3) Bővíteni kell azon hallgatók körét, akik külföldi ösztöndíjban részesülnek. Jelenleg a hátrányos helyzetű hallgatók töredéke részesül csak ösztöndíjban. A tandíjrendszer bevezetésével egyúttal lehetőség nyílna ezeknek a hallgatóknak az anyagi támogatására is.

(4) Ahhoz, hogy az intézmények közötti mobilitás megvalósuljon, egyszerű és gyors kreditátviteli rendszert kell kidolgozni, olyat, ami nem rettenti vissza a hallgatót eredeti tervétől. Szemléletváltás is szükséges ehhez, ugyanis máig él az oktatókban az a hit, hogy a tananyagot csak ő tudja megtanítani, így ha a hallgató át is küzdi magát a bürokrácia kusza ösvényén, gyakran „stigmatizált" hallgatóvá válik.

(5) Hazánkban a kreditegyezmények.[32] használata egyáltalán nem nevezhető elterjedtnek, a kreditek intézmények/szakok közötti átviteléről a tanszékek, oktatók döntenek.

(6) Szintén túlságosan bonyolult a szakváltást megelőző procedúra is.

(7) A mobilitás elősegítésére egységesíteni kell a törzsanyagokat. Ma nem ritka az sem, hogy a hallgatónak ún. „különbözeti vizsgát" kell tenni egyes tantárgyakból. Ez elkerülhető akkor, ha a törzsanyagok megegyeznek.

(8) Szükséges a lineáris képzés „Bologna-kompatibilis" kialakítása. Csökkenteni szükséges azoknak a tárgyaknak a számát, amelyek egymásra épülnek, könnyebbé téve így a képzésen belüli mozgást.

(9) Végül egyik legsürgetőbb feladatnak tartjuk a tandíj bevezetését. A tandíjrendszer bevezetése mellett ugyanolyan fontos a megfelelő ösztöndíjrendszer kidolgozása is, amely nélkül a tandíj nem érheti el a kívánt hatását.

A magyar felsőoktatásnak nagy utat kell még ahhoz bejárnia, hogy a Bologna Nyilatkozatban (és az azt követő nyilatkozatokban) megfogalmazott célok valóra váljanak. Mi azokat a teendőket/hiányosságokat vettük górcső alá, amelyek a mo-

bilitással és a tandíjjal szorosan összefüggenek. Reményeink szerint rámutattunk azokra a hiányosságokra, amelyek nemcsak hosszú, de rövid távon is számos nehézséget okoz(hat)nak hallgatóknak, intézményeknek egyaránt – ezeken keresztül pedig a magyar felsőoktatásnak.

Jegyzetek

[1] Hrubos Ildikó, „A 20. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé," *Educatio* (2006): 665–681.

[2] Szarka Judit, *Student mobility in the EU*, http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=C939FDEB-0EDF-4FE1-B3E5-74EB842C05562003 (letöltve az internetről 2008. február 19.)

[3] Halász Gábor, *Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája, http://www.oktatas2010.oki.hu/attachments/hg_vitairat_ver01_ebbol_kene_pdf.pdf* (letöltve az internetről 2008. december 22.)

[4] *Oktatás és Képzés 2010 – EU oktatási munkaprogram*, http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1026 (letöltve az internetről 2008. december 22.)

[5] *Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010" munkaprogram megvalósításáról*, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:1:31:HU:PDF (letöltve az internetről 2008. december 22.)

[6] Már az 1999-es Bologna Nyilatkozat középpontjában is a hallgatói mobilitás megteremtése állt, ezt 2001-ben megerősítette a Prágai Nyilatkozat, mely már konkrét stratégiai célokat fogalmaz meg a mobilitás előtt álló akadályok eltávolításával kapcsolatban. Két évvel később a Grazi Deklaráció az ECTS rendszer fontosságát hangsúlyozta a hallgatói mobilitás megteremtésének elősegítésében. A Berlini Nyilatkozat pedig a mobilitás kérdését kiterjeszti a doktori és posztdoktori szintekre is. A Bergeni Találkozón ismételten megjelenik a hallgatói és oktatói mobilitás megvalósulásának alapvető célként való megfogalmazása – itt az előzőekhez mérten konkrétabban kifejtve a megvalósításra irányuló célkitűzéseket.

[7] Teichler, Ulrich, *The changing role of sudent mobility, UNESCO,* http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001578/157818e.pdf (letöltve az internetről 2008. február 11.)

[8] Barakonyi Károly, „EFT kompatibilis mesterszakok," *Iskolakultúra* (2006): 90–109.

[9] Hatos Pál, *Nemzetközi hallgatói mobilitás: magyarországi helyzetkép,* www.scholarship.hu/static/rolunk/megjelenesek/mobilkonyv/hazaihelyzetkep.pdf (letöltve az internetről 2008. február 21.)

[10] A nemzetközi hallgatói mobilitási programokban résztvevő hallgatók száma 1,7 millió (2001). Az egyes országokból külföldön tanulók aránya az összes felsőoktatásban résztvevő hallgatói létszám arányában igen eltérőek. Külföldön tanulók alacsony aránya jellemző: USA 0,2%, Lengyelország 1,1%, Egyesült Királyság 1,2%, Átlagos: Magyarország 2,2% Németország 2,6%, Olaszország 2,3%, Franciaország 2,3%, Finnország 2,3%. A legmagasabb arányban: Szlovák Köztársaság 6,2%, Svájc 4,9%, Ausztria 4,4%, Svédország 4,2% – 2001-ben.

[11] Bőhm Júlia: *Külföldi hallgatók hazánkban: honnan hová?* http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=423&hir_id=7844&oldal=1 (letöltve az internetről 2008. április 11.)

[12] Hatos Pál, *A magyar felsőoktatás és a nemzetközi hallgatói mobilitás,* http://www.mfa.gov.hu/NR/rdonlyres/823B093D-BBA1-4490-AB24-A3CEB5AD44E7/0/6941_050406_osztondij_hatos.ppt (letöltve az internetről 2008. augusztus 10.)

[13] Bőhm Júlia: *Külföldi hallgatók hazánkban: honnan hová?* http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=423&hir_id=7844&oldal=1 (letöltve az internetről 2008. április 11.)

[14] Hatos Pál, *Nemzetközi hallgatói mobilitás: magyarországi helyzetkép*, www.scholarship.hu/static/rolunk/megjelenesek/mobilkonyv/hazaihelyzetkep.pdf (letöltve az internetről 2008. február 21.)

[15] Hatos Pál, *Az új felsőoktatási törvény mobilitással és ösztöndíjakkal kapcsolatos rendelkezései*, http://www.scholarship.hu/static/rolunk/megjelenesek/mobilkonyv/mobilitasazujftvben.pdf (letöltve az internetről 2008. április 06.)

[16] Csekei László, *Bologna mobillá tesz? Egy német felmérés tanulságai*, http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&hir_id=7827 (letöltve az internetről 2008. december 22.) és Csekei László, *Nemzetközi mobilitás a bolognai képzési struktúrában*, http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=423&hir_id=8911 (letöltve az internetről 2008. február 16.)

[17] Teichler, Ulrich, *The changing role of sudent mobility, UNESCO,* http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001578/157818e.pdf (letöltve az internetről 2008. február 11.)

[18] *Új szolgáltatás a Műegyetemen.* http://gazdasag.ma.hu/tart/cikk/c/0/3813/1/gazdasag/Egyszerubb_tanulas_ szakvaltas__elektronikus_kreditellenorzessel (letöltve az internetről 2008. április 19.)

[19] *Új szolgáltatás a Műegyetemen.* http://gazdasag.ma.hu/tart/cikk/c/0/3813/1/gazdasag/Egyszerubb_tanulas_ szakvaltas__elektronikus_kreditellenorzessel (letöltve az internetről 2008. április 19.)

[20] Pl. Dunaújvárosi Főiskola, Rendőrtiszti Főiskola, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Tanulmányi és Vizsgaszabályzataiban, és ott is csak említésszerűen szerepel a kreditegyezmény kifejezés.

[21] Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Szegedi Tudományegyetem, Nyíregyházi Főiskola, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzatai valamint Tanulmányi és Vizsgaszabályzatai alapján.

[22] A finanszírozás diverzifikáltsága jól kitapintható a vállalkozó egyetem „ideáltípusa" esetében.

[23] Barakonyi Károly, *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 2004), 285.

[24] Hatos Pál, *Nemzetközi hallgatói mobilitás: magyarországi helyzetkép,* www.scholarship.hu/static/rolunk/ megjelenesek/mobilkonyv/hazaihelyzetkep.pdf (letöltve az internetről 2008. február 21.)

[25] A tandíjtörténet áttekintésekor nagyrészt Ladányi Andor 2007-es cikkére támaszkodunk: Ladányi Andor, „Tandíjtörténet: Jövője van," *Magyar Narancs* (2007), http://www.mancs.hu/index.php?gcPage=/ public/hirek/hir.php&id=14607 (letöltve az internetről 2008. április 04.)

[26] Polónyi István, *Az oktatás gazdaságtana* (Budapest: Osiris Kiadó, 2002), 308.

[27] Barakonyi, Joób és Semjén munkái nyomán:
Barakonyi Károly, „Az autópálya ingyenes", *Élet és Irodalom* (2005), http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=AGORA0549&article=2005-1211-1744-39COUO (letöltve az internetről 2007. december 05.);
Barakonyi Károly, „Bologna: Kiért szól a harang?", *Élet és Irodalom* (2004), http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0445&article=2004-1108-1034-28EKFP (letöltve az internetről 2007. december 05.);
Joób Sándor, *Tandíj: tények, érvek, ellenérvek,* http://index.hu/politika/belfold/tandij9769/ (letöltve az internetről 2008. december 22.);
Semjén András, „Tandíj vagy tandíjmentesség Angliában?" *Élet és Irodalom* (2004), http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0408&article=2004-0223-0923-13UMST (letöltve az internetről 2008. 03. 03.);
Semjén András, *Magánfinanszírozás és tandíj a felsőoktatásban* (előadás), http://econ.core.hu/doc/felhiv/szirak06/semjen.ppt#47, (letöltve az internetről 2008. február 11.)

[28] Semjén András, *Magánfinanszírozás és tandíj a felsőoktatásban* (előadás), http://econ.core.hu/doc/ felhiv/szirak06/semjen.ppt#47, (letöltve az internetről 2008. február 11.)
[29] Barakonyi Károly, *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 2004), 286.
[30] Barakonyi Károly, „Az autópálya ingyenes", *Élet és Irodalom* (2005), http://www.es.hu/pd/display.asp? channel =AGORA0549&article=2005-1211-1744-39COUO (letöltve az internetről 2007. december 05.)
[31] Vizvári Béla, „A magyar felsőoktatás valódi finanszírozási kérdései", *Polgári Szemle* (2005), http://www.polgariszemle.hu/app/interface.php?view=v_article&ID=57&page=2 (letöltve az internetről 2008. április 12.)
[32] „Egyes iskolák egy bizonyos időpontban elvégzik programjaik tartalmi összehasonlítását, megegyeznek a tárgyi vagy moduláris ekvivalenciában, s a hallgatói cserékben ettől kezdve automatikus elfogadás, ekvivalencia érvényesül." – Temesi József, „A felsőoktatási kreditrendszer, a képesítési keretrendszer és az ekvivalencia összefüggései," *Educatio* (2007): 228.

MARTON, MELINDA–PAKU, ÁRON

BOLOGNA PROCESS, STUDENT MOBILIZATION, TUITION FEE

Since it was signed, the Declaration Bologna (as the posterior documents) became perceived of all observers in many scientific and public life arguments. We analyse the connection between the mobility of students and school fees affected by the bologna process. We demonstrate its positive affects to students' mobility, not ignoring its negative affects on some social groups. (We touch on the matter of subsidy to reduce or compensate school fees.) Our goal is to call people's attention on the importance of these two issues and to make these misty topics clear for everyone.

MOLNÁR GÁBOR

Maieutika és paideia. Szókratész, mint tehetséggondozó

A tanulmány Jan Assmann hüpolépszisz és Randall Collins „intellektuális rítus" koncepcióját mint a kulturális változás két magyarázó elméletét konfrontálja egymással előbb elméletileg, majd a bábáskodás szókratészi módszerének Platónnál olvasható jellemzése és ábrázolása példáján. Egyfelől tehát a klasszikus görög kultúra egyik emblematikus figurájának mélyebb megértéséhez kíván adalékokkal szolgálni, másfelől a kulturális kreativitás társadalmi feltételrendszerének elméleti megértéséhez szeretne hozzájárulni.

Szókratész, a bába

Filozófiatörténeti nézőpontból egyfajta „homokóra-effektusról" beszélhetünk Szókratésszal kapcsolatban: a korábbi és a későbbi irányzatok sokfélesége között mintha kizárólag rajta keresztül vezetne út. A későbbi gondolkodók, iskolák és irányzatok, úgy tűnik, szinte kivétel nélkül Szókratész köpönyegéből bújtak elő. Szó sincs persze arról, hogy a preszókratikusok és a szofisták ne hatottak volna – akár Szókratésztól függetlenül is – a későbbi gondolkodókra. Platón páratlanul nagy terjedelemben fennmaradt életművében számtalan Szókratész előtti gondolati hatást lehet kimutatni (például a püthagoreus, az eleai és a hérakleitoszi filozófia hatását), a megarai iskola logikája feltehetőleg szintén az eleaiak teljesítményén alapul, a cinikusoknál bizonyos szofistahatás érhető tetten, és a példákat lehetne még sorolni is, részletezni is. Mégis, Szókratész halálát követően szinte mindegyik filozófiai iskola vagy irányzat az ő követőjének, örökösének tekintette magát (vö. Steiger, 1998). De az iskolaalapítóként ismert filozófusok, Antiszthenész, a kürénéi Arisztipposz, a megarai Eukleidész, az éliszi Phaidón és Platón mellett tanítványa volt a szphéttoszi Aiszkhinész, tágabb értelemben Xenophón, és talán a szónok Iszokratész is, akárcsak a zseniális politikai botrányhős, Alkibiadész, vagy Platónnak a harminc zsarnok egyikeként elhíresült nagybátyja, Kharmidész. Ugyanakkor a nem Szókratész-tanítvány által alapított hellenisztikus filozófiai irányzatok közül a peripatetikusok, a sztoikusok vagy a pürrhónizmus közvetve szintén „a szókratikus attitűd örökösei" (uo.).[1] Ha az őt megelőző korszakot preszókratikusnak nevezi a filozófiatörténet-írás, bizonyos joggal az egész azóta eltelt időszakot szókratikusnak nevezhetjük – amit nem cáfol, hanem éppen megerősít az újra és újra felhangzó „Vissza a preszókratikusokhoz!" csatakiáltás (Nietzsche, Popper). Aligha lehet tehát kétségbe vonni, hogy Szókratész rendkívül eredményes volt a tehetségek felfedezése és gondozása, nevelése terén.

Még akkor is, ha etikai szempontból Alkibiadészt és Kharmidészt ő maga is kudarcként élte meg. Vajon mivel érte el ezt a rövid és hosszú távon egyaránt rendkívül impozáns hatást? A kérdés megválaszolása nyilvánvalóan komplex; számtalan szempontra kiterjedő elemzést tesz szükségessé: talentológiai, oktatás- és neveléselméleti, pszichológiai, tudás- és értelmiségszociológiai, eszmetörténeti, kommunikációtörténeti stb. nézőpontok bevonását. Ám az is nyilvánvaló, hogy mindehhez előbb Szókratész tehetségpedagógiai tevékenységét, módszerét kell rekonstruálnunk.

Platón *Theaitétosz* című dialógusában (149a–151b és 161e) maga Szókratész bábáskodásként (*maieusis*, *maieutiké tekhné*) jellemzi saját tevékenységét. E módszer lényege, hogy nem kész ismereteket ad át tanítványának, hanem elősegíti, hogy maga „hozza világra" magából azt, amivel „várandós." Ez úgy tűnik, metaforikus megfogalmazásban éppen az, amit ma tehetséggondozásnak nevezünk. Vajon valóban ennek köszönhető Szókratész kiemelkedő művelődéstörténeti teljesítménye?

Az alábbi írás arra a kérdésre keres választ, hogy a maieutika, mint Szókratész sajátos tehetséggondozási módszere, hogyan illeszkedett a klasszikus görög kultúrába, milyen szerepe volt e kultúra lenyűgöző dinamikájában, páratlan kultúrtörténeti hatásában.[2] Ehhez előbb két szerző, Jan Assmann és Randall Collins kultúraelméleti koncepcióját szembesítem egymással, majd azt vizsgálom meg, hogy elméleteik milyen magyarázó erővel bírnak Szókratész bábáskodó tevékenysége vonatkozásában. Itt jegyezném meg, hogy jelen írás szűk keretei között nincs mód kitérni az úgynevezett szókratészi problémára, tehát arra a kérdésre, hogy a platóni dialógusokban ábrázolt Szókratész mennyiben ad hű képet a történetileg létező Szókratészről.[3] Vagyis, amikor a következőkben Szókratészről lesz szó, az elsősorban a Platón által megjelenített Szókratész lesz. Hasonlóképpen, az egyes platóni dialógusok hitelességének kérdését sem tárgyalom; olyan, ún. apokrif dialógusra, a *Theagész*ra is támaszkodom elemzéseimben, amelyet időnként kétesnek vagy gyanúsnak tekintenek.

Hüpolépszisz és intellektuális rítus

Assmann az ókori görög civilizáció sajátos vívmányaként „a filozófia és a tudomány, vagyis az igazságkeresés logikai szabályainak elkötelezett diskurzus kialakulását" tekinti (Assmann, 1999:273–274). Ehhez először is az írásbeliség kialakulására, majd a szövegek közötti viszony sajátos formájának létrejöttére van szükség, amelyet Assmann görög szóval hüpolépszisznek nevez.[4] A szót magát ebben a jelentésében leginkább „hozzászólásként" lehetne lefordítani, ahogyan egy már folyó vitában valaki szót kér, fel- vagy átveszi a beszéd fonalát. Fontos azonban, hogy nem szóbeli, szemtől szembeni helyzetben zajló konverzációról van szó, ahol a szó átvétele mintegy természetesen mehet végbe,

hanem egymástól térben-időben akár egészen távol keletkezett, önálló írott szövegek közötti viszonyról, ahol már a szövegek kapcsolódását is meg kell teremteni. A hüpoléptikus horizont kitágulásához, vagyis ahhoz, hogy ezek a szövegek egyazon diskurzus részeseivé váljanak, Assmann szerint az írásbeliség mellett még két dologra van szükség. Egyfelől egy meghatározott igazságfogalomra, amely „azt feltételezi, hogy az igazság mindig csak megközelítően birtokolható", de „még megközelíteni is csak akkor lehet.[...], ha az ember búcsút vesz attól a rögeszmétől, hogy valaha is elölről kezdhet, ha felismeri, hogy egy már zajló diskurzusba született bele" (i. m. 280). Másrészt olyan új keretekre van szükség, amelyek biztosítják a konkrét szituációból kioldott, dekontextualizált szövegek érthetőségét, és lehetővé teszik a hozzájuk való későbbi kapcsolódást, vagyis „ki kell alakulniuk a szövegekkel folytatott párbeszéd »intézményeinek«" (i. m. 278). Assmann szerint a hüpolépszisznek ez az elve képviseli legtisztábban a rituálissal szembeállítható textuális koherenciát. A kulturális koherencia általános fogalmát ugyan nem definiálja egyértelműen, de leginkább úgy kell értenünk, mint kulturális tevékenységeknek, illetve alkotásoknak azt a teljesítményét, amellyel egy társadalmi rendhez hozzájárulnak (ami persze a résztvevők számára egyben a világ rendjeként jelenhet meg). Az írásbeliség előtti társadalmakban ez a feladat a rítusokra hárult, míg az írásbeliség színre lépésével szövegekre, meghatározott típusú és státusú szövegekre helyeződött át.

A rituális koherencia gondolata valójában régi felismerést fogalmaz meg. A vallási élet elemi formái című művében például Émile Durkheim úgy értelmezi a vallási rítust, hogy az „mindenekelőtt olyan eszköz, amellyel a társadalmi csoport időről időre kinyilvánítja és újra megerősíti önmagát" (1912/2003:353). Ezt a gondolatot aztán Erving Goffman általánosítja Interaction ritual.[Interakciós rítus] című könyvében (Goffman, 1967; az első tanulmány magyarul: uő, 1995). Goffman rámutat, hogy mindennapi érintkezéseinknek éppúgy megvan a rituális jellegük, mint a par excellence vallási tevékenységeknek. A társadalmilag megerősített tulajdonságaink által kirajzolt énkép ugyanis, amelyre a „homlokzat".[*face*] terminust vezeti be, „szent dolog, a fenntartására hivatott expresszív rend pedig ezért rituális" (i. m. 11). E rend abban a magunkkal és másokkal szemben egyaránt támasztott elvárásban jelenik meg, hogy érintkezéseink során igyekezzünk megóvni mind a saját, mind pedig a többi résztvevő homlokzatát.

Randall Collins The Sociology of Philosophies.[A filozófiák szociológiája] c. művében az interakciós rítusnak erre a fogalmára alapozza az intellektuális változásról megalkotott globális elméletét. Collins (1998) az interakciós rítusoknak a következő főbb jellemzőit, alkotóelemeit azonosítja be:

(1) legalább két ember szemtől szembe jelleggel érintkezik egymással;
(2) ugyanarra a tárgyra fókuszálják a figyelmüket;
(3) ugyanabban az érzelmi-hangulati állapotban vannak;
(4) a külvilágtól elszigetelt közös valóság részeseivé válnak;

(5) úgy érzik, egy csoportot alkotnak, és e csoporthoz tartozásukat a közös figyelem tárgya szimbolizálja számukra; végül
(6) érzelmi energiával töltődnek fel a kölcsönhatás során.

Az interakciós rítusok az egyén élettörténetében lánccá fűződnek össze, amint az egyén újabb és újabb interakciókba bocsátkozik. Ezen interakciós rítusláncolat során az egyén a csoport-hovatartozásait kifejező szimbólumok rá jellemző repertoárjára tesz szert, ez alkotja a kulturális tőkéjét. Ugyanakkor az interakciós rítusokban való sorozatos részvételek kimenetele határozza meg az egyén érzelmienergia-háztartásának hosszú távú alakulását is.

Az értelmiségiek sajátos interakciós rítusainak, vagyis az intellektuális rítusoknak megkülönböztető jegye elsősorban az, hogy a közös figyelem tárgyát „elvontan dekontextualizált szimbólumok" alkotják, amelyeknek használatát az „igazság" eszméje szabályozza. A szellemi vagy értelmiségi rítusok két fő formája az előadás és a formális vita. Mindkettőt a beszélő és közönsége közötti jellegzetes viszony és a figyelem sajátos struktúrája jellemzi. Egy további fontos jellemzője az intellektuális rítusoknak az írott szövegekhez való viszonyuk: a rítusban való részvételt a releváns háttérszövegek elolvasása készíti elő, és a rítus tartalmának, például egy előadás szövegének tipikus utóélete a publikáció. Az értelmiségi rítusok tehát általában „írott szövegek szituációs megtestesülései" (i. m. 27). A kulturális kreativitás eszerint elsősorban az interakciós rítuslánc minőségi jellemzőitől függ: a rituális alkalmak gyakoriságától, sokféleségétől stb.

Ha összevetjük Assmann és Collins elméletét, első pillantásra az az ellentmondás a legszembetűnőbb, hogy míg Assmann a rítusoktól való elszakadásban (a rituálisról a textuális koherenciára való áttérésben) látja a nyugati filozófiai és tudományos, innovatív kultúra kialakulásának egyik előfeltételét, addig Collins éppen a – jóllehet lényegesen tágabban értelmezett – rítusokban talál rá a kulturális kreativitás fő motorjára.

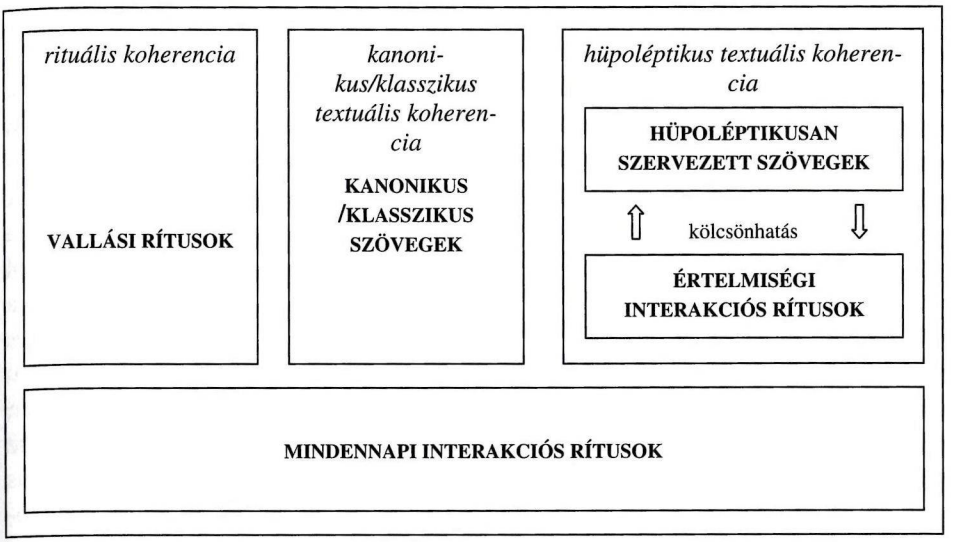
Ugyanakkor hasonlóságokat is találunk közöttük. Collins szerint az általunk ismert intellektuális tevékenységnek ugyan nélkülözhetetlen vonása, hogy írott szövegekre irányul, ám valódi éltető elemét mégis a szemtől szembe jellegű interakciós rítusok jelentik, amelyek nélkül olyan lenne, mint egy holt vallás (uo.). Assmann hasonlóképpen arról ír, hogy a görög írásbeliségnek éppen az a sajátossága – tehát éppen az teszi lehetővé az egyedülálló görög szellemi fejlődést, és alapozza meg a nyugati eszmetörténetet –, hogy „nem fordít hátat a szájhagyománynak, hanem páratlan mértékben felitatja és továbbítja" (Assmann, i. m. 274). Egyaránt hangsúlyozzák továbbá az igazságeszme kitüntetett strukturáló szerepét a tudományos-filozófiai diskurzusban, az intellektuális tevékenység agonisztikus, konfrontatív-versengő jellegét, valamint azt, hogy az írott szövegek kultiválásához (létrehozásához, terjesztéséhez és gyűjtéséhez) meghatározott társadalmi feltételekre, intézményekre van szükség.

De talán a *hüpolépszisz* fogalmának is helyet lehetne találni a collinsi elméletben. Csupán arra kell felfigyelnünk, hogy az interakciós rítusok láncolatát Collins, mint az egyazon személy élettörténetére felfűzött események sorát fogja fel. Az interakciós rítusok azonban más irányban is láncba fűzhetők: tárgyuk – és nem alanyuk – szerint. Az ugyanazon szakrális tárgyra irányuló intellektuális rítusok láncolata ugyanis nyilvánvalóan párhuzamosan fut az assmanni hüpoléptikus diskurzussal. Ekkor már csak egy utolsó, kétoldalú közelítésre van szükségünk a két elmélet összekapcsolásához. Assmann a hüpolépszisz-fogalmát az élő nyelvről áttolja az írott szövegek területére, és pusztán szövegek közötti viszonyként fogja fel (noha a szóbeliséget magába szívó intertextualitásként). Collins viszont az intellektuális rítusokat, mint szemtől szemben kölcsönhatásokat határolja el mereven a szövegek magányos olvasásának eseményeitől (jóllehet, ő is hangsúlyozza egymásra utaltságukat). Egy írásbeliséggel rendelkező társadalom szellemi életét azonban inkább olyan egységként kellene felfognunk, amelyben az írott szövegek és az intellektuális célú szemtől szemben kölcsönhatások szinte kibogozhatatlanul összefonódnak egymással, a szövegek stabilitást adnak az interakcióknak, míg az interakciókból érzelmi energia sugárzik ki a szövegekre.

Ennek alapján pedig talán azt is megérthetjük, miért tölt be a rítus annyira eltérő szerepet a két elméletben. Vegyük észre, hogy a Durkheim–Goffman–Collins sorban a rítus fogalma előbb Goffmannál teljesen általánossá válik, kiterjed a társadalmi élet egészére, az emberek közötti mindenféle érintkezésre, majd Collins új területre, az értelmiségi tevékenységekre, illetve még szűkebben a filozófia területére alkalmazza. Durkheimnél a rítus szakrális tárgya maga a társadalom, természetfelettinek álcázott formában, Goffmannál az egyén homlokzata (Durkheim számára az egyén a *par excellence* profán!), míg Collinsnál – legalábbis az intellektuális rítusok esetében – igazságigénnyel fellépő állítások. Ha történeti dimenzióban nézzük e három rítustípust, azt mondhatjuk, hogy a mindennapi érintkezés ritualizált jellege vélhetően univerzális jelenség (legfeljebb premodern társadalmakban nem annyira a személyes homlokzat, mint inkább olyan csoportok homlokzata volt a rítusok szakrális tárgya, amelyekbe az egyén beleszületett). Ha a történeti változást ekkor a vallási rítusok háttérbe szorulásaként és az intellektuális rítusok előtérbe kerüléseként határozzuk meg, akkor már egészen közel kerültünk Assmannak a rituális koherenciáról a textuális koherenciára, és azon belül a *hüpolépszisz* elvére való áttérést kimondó tételéhez (1. sz. ábra).

1. sz. ábra

Rítus-, szöveg- és koherencia-típusok összefüggése (Assmann és Collins nyomán)



Úgy vélem, a következőképpen lehetne teljessé tenni a két elmélet összeegyeztetését. A Goffman által elemzett mindennapi interakciós rítusok a társadalom mikroszintű integrációját biztosítják, a makroszintű integráció feladatát ezzel szemben az írásbeliség előtti társadalmakban a durkheimi vallási rítusok látták el. Ezt a feladatkört veszik át az írással rendelkező társadalmakban a (kanonikus, klasszikus vagy hüpoléptikus) szövegek, azonban ahhoz, hogy a szövegek eleven hatóerővé váljanak a társadalomban, megint csak rítusokra van szükség. Nem annyira merev vallási rítusokra, mint inkább a mindennapi élet rugalmas interakciós rítusaihoz hasonló rítusokra. A hüpoléptikusan szerveződő szövegek esetében ezek a rítusok a Collins által elemzett intellektuális rítusok, amelyek mintegy a mikroszinthez kötik a filozófiai illetve tudományos szövegeket, és amelyek ezért joggal nevezhetők hüpoléptikus rítusoknak.

A bábamesterség fortélyai

Mint közismert, Szókratész határozottan elutasította a filozófia művelésének írásbeli formáját, és kizárólag szóban, beszélgetések formájában bölcselkedett. A filozófiatörténeti hagyomány a szóbeli filozofálás számos „módszerét" kapcsolja össze a nevével: (1) az epagógé (az indukció útján történő rávezetés); (2) az elenkhosz (a keresztkérdések révén történő cáfolás); (3) az exetaszisz (alapos kivizsgálás); (4) az eiróneia (tudatlanságot színlelő kérdezgetés) és végül

(5) a maieutika (bábáskodás) módszerét. E módszerek egymáshoz való viszonyát most nem elemezhetjük részletesen. Annyit azonban érdemes megemlíteni: egyáltalán nem biztos, hogy maga Szókratész rögzített terminológiát alkalmazott eljárására, és abban sem lehetünk biztosak, hogy ő maga egyáltalán használta-e a fenti kifejezéseket.[5] Ha mégis valami rendet akarunk találni e kifejezések között, akkor talán – Tarrant (2002) nyomán – az exetasziszt tekinthetjük a legáltalánosabb terminusnak: ez annyit jelent, hogy valamely állítást (tipikusan egy etikai jelentőségű fogalom definícióját, amelyet beszélgetőtársunk fogalmazott meg) nem tekintünk magától értetődőnek, hanem párbeszéd során próbáljuk tisztázni. Az exetaszisz negatív megvalósítása az elenkhosz. Ennek során a beszélgetőtárs által kellő megfontolás nélkül igaznak elfogadott tézis lépésről lépésre haladó cáfolata történik úgy, hogy minden lépésnél ő maga vonja le a következtetést.[6] Az epagógé ellenben a pozitív út, amelyen minél több egyes példa összegyűjtése és összevetése révén a meghatározandó általános fogalom egyre tisztább jelentésre tesz szert.[7] Az eiróneia nem annyira önálló módszer, mint inkább az elenkhosz során alkalmazott interakciós stratégia: Szókratész úgy tesz, mint aki – nem tudván a választ – beszélgetőtársától remél hasznos felvilágosítást, ám a disputa során megmutatkozik, hogy mindvégig ő van fölényben. Ugyanakkor egyvalamit hangsúlyozni kell: e fölény egyik esetben sem öncél; az általa bírált szofistákkal szemben Szókratészt mindig az igazság kiderítésének vágya, valamint a beszélgetőtárssal szembeni pedagógiai vagy andragógiai felelősségtudat vezérli. A maieutika ekkor az elenkhosz és az epagógé módszerének sajátos – pedagógiai – célra történő alkalmazásaként fogható fel, beszélgetőpartnerek meghatározott típusa: fiatalok esetében.

Szókratésznek a platóni dialógusokban felbukkanó beszélgetőtársait számtalan szempont szerint csoportosíthatjuk Ezek közül elsősorban azok a szempontok az érdekesek, amelyek normatívan befolyásolják a lezajló interakciókat. A következő ellentétpárokat vehetjük számításba:

(a) férfi – nő;
(b) fiatal – felnőtt;
(c) szabad – rabszolga;
(d) athéni – idegen (más görög polisz polgára, de nem barbár);
(e) szegény – gazdag;
(f) „értelmiségi" (filozófus, szofista, tudós) – egyszerű polgár;
(g) tehetséges – nem tehetséges;
(h) bölcs és erényes ember – kifogásolható jellemű ember;
(i) „szép".[*kalosz*] (= homoerotikusan érdekes) – nem szép;
(j) Szókratész ismerőse – nem;
(k) Szókratész barátja – nem.

A felsorolt ellentétpárok azonban először is nem egyformán fontosak. A nők, a rabszolgák vagy a barbárok például teljesen háttérbe szorulnak, a platóni di-

alógusok világa szinte kizárólag a szabad görög férfiak világa.[8] Másfelől az egyes szempontok nem függetlenek egymástól. *Kalosz*nak például meghatározott életkorú, többnyire befolyásos, gazdag családból származó ifjak számítottak. Azt mondhatjuk, hogy Platón dialógusaiban Szókratész tipikus beszélgetőtársai a következő négy kategória egyikébe tartoznak:

- fiatal athéni kalosz;
- fiatal athéni tehetség;
- felnőtt athéni polgár;
- felnőtt idegen értelmiségi.

E kategóriákon belül válhat aztán érdekessé, hogy a beszélgetőtárs ismerőse, esetleg barátja-e Szókratésznek, továbbá hogy milyen a jelleme.

Logikusnak tűnik a feltételezés, hogy a bábáskodás módszerének alanyai elsősorban a második csoport, a tehetséges athéni ifjak voltak. A módszert tematikusan tárgyaló *Theaitétosz* elején (143e–144a) például Szókratész beszélgetőtársa, Theodórosz kifejezetten hangsúlyozza, hogy Theaitétosz nem szép, nem is gazdag, ámde értelmi és erkölcsi erényeit tekintve a legkiválóbb ifjú, akivel találkozott.

De pontosan miben is állt a bábáskodás módszere? Szókratész a dialógusban a következőket árulja el róla (149a–151b):

- sok tekintetben analóg a valódi bábák (köztük Phainareté) tevékenységével;
- a fő tennivaló: segíteni a szülésben – csak éppen nők helyett férfiaknak, lelki, nem pedig testi szülésben, és nem gyermeket, hanem „életerős és igaz dolgokat".[*gonimon te kai aléthesz*], „sok szép dolgot".[*polla kai kala*] világra hozni;
- a valódi bábákkal szemben itt azt is meg kell ítélni: nem „valami árnyképet, valami hamisat" hozott-e az elme világra;
- Szókratész maga már túl van a termékeny életszakaszán, akárcsak az igazi bábák („világos, hogy tőlem soha semmit nem tanulnak, hanem maguktól fedezik fel és hozzák világra" e dolgokat);
- aki idő előtt elhagyja a társaságát, az elvetél;
- aki Szókratész megítélése szerint nem viselős e dolgokkal, annak megfelelő tanítómestert keres – ez szintén párhuzamos a valódi bábák másik feladatkörével, a házasságszerzéssel.

Sajnálatos módon tisztázatlan marad a leírásban, hogy pontosan milyen természetű dolgok világra segítéséről is van szó. A *Theaitétosz* alapján azt gondolhatnánk, hogy elsősorban eredeti szellemi teljesítményekről, mély filozófiai belátásokról, tudományos, például matematikai felfedezésekről. *A lakoma* című dialógusból azonban kevésbé egyértelmű képet kapunk: „Akik pedig lelkükben termékenyek" – mondja Diotima Szókratésznek – „azok azzal terhesek, és azt hozzák világra, ami a lélekhez illik. És mi illik a lélekhez? A bölcsesség és minden más erény. Közéjük tartozik minden költő, aki műveket hoz a világra, a mes-

terek közül pedig azok, akiket feltalálónak hívunk. De minden bölcsesség közül a legnagyobb és legszebb, amely az államok és otthonok belső rendjét igazgatja, s ennek neve mértékletesség és igazságosság" (209a). Itt a szellemi kiválóság és az erkölcsi erények furcsa elegyét találjuk. A bábáskodás eszerint nemcsak tehetséggondozást, hanem erkölcsi nevelést éppúgy jelentene? Ez esetben viszont nemcsak a tehetséges, de minden ifjú számára ez a megfelelő módszer. Ám mit jelent akkor az, ha valaki „nem viselős"?

Meglehet azonban, hogy csak számunkra tűnik úgy, hogy itt két különböző dolog keveredik egymással: az intellektuális tehetség, amely különleges gondozásra szorul, és az erkölcsi erény, amelyet „egyszerű" neveléssel kell kialakítani a lélekben. Először is jól ismert, hogy a görög *areté* szó nemcsak erkölcsi erényt jelent, hanem mindenféle kiválóságot. Másodszor: Szókratész etikai világképében az öncélú „kulturális" innováció aligha bír önértékkel, csak az erkölcsi tökéletesedés eszközeként válhat igazán fontossá. Harmadsorban pedig – Szókratész etikai intellektualizmusa következtében – az erkölcsi kiválóság rá is szorul az értelmi kiválóságra. Az erkölcsi nevelés célja Szókratész számára nem konvencionális erkölcsi elvek habitualizálása, hanem etikai fogalmaknak a köznapinál mélyebb megértése, amely egyfajta etikai kreativitás kiművelését teszi szükségessé. A meg nem vizsgált élet ugyanis „nem emberhez méltó élet" (*Védőbeszéd* 38a).

Egy további problémára vet fényt Guthrie (1971) megjegyzése, hogy a bábáskodás módszere nem annyira az új, eredeti felfedezés világra segítésére, mint inkább egyfajta ehhez szükséges „szellemi katarzis" kiváltására alkalmas. A bábaallegóriának ez a fogyatékossága ugyanakkor éppen a módszer pedagógiai funkciójára hívja fel a figyelmet: a maieutika feladata a kreatív gondolkodásra való nevelés, szocializáció.

Mint látható, a szókratészi szellemi bába nemcsak a szorosan vett tehetséggondozással foglalkozik, hanem egyfajta tehetségpolitikát is művel. Nemcsak segíti a tehetséges ifjakat tehetségük kibontakoztatásában, de azzal is törődik, hogy kinek mihez van tehetsége – és ki lenne a megfelelő személy e tehetség gondozására. A két tevékenységkör közötti kapcsolatot Szókratész egy kétszeresen áttételes hasonlattal igazolja: „vajon a föld termésének a gondozása és aratása, valamint annak ismerete, hogy milyen talajba milyen növényt és magot kell vetni, nem ugyanaz a mesterség-e" (149e). E két tevékenységnek a földművelés terén plauzibilis összekapcsolásából előbb arra következtet, hogy az igazi bábák esetében is ésszerű a szülés segítésének és a házasságszerző tevékenységnek az összekötése (vagyis a fennálló gyakorlat), majd ebből arra, hogy a szellemi bábáskodás során is egyazon mesterség elválaszthatatlan feladata a tehetséggondozás és a megfelelő tanítómester találása. Ezen a ponton a hasonlat újabb probléma, ellentmondás forrásává válik. Vannak olyanok, – mondja Szókratész – „akik az én szememben nem várandósok. Tudom, hogy nem szorulnak rám, tehát jóindulatúlag megpróbálom kiházasítani őket, és.[...] azt hiszem, elég jól el tudom találni, hogy kinek

milyen társaság válna hasznára! Nem kevesen vannak, akiket Prodikoszhoz küldtem, míg másokat egyéb bölcs és istenes férfiakhoz szoktam meneszteni" (151b). Vegyük észre, hogy Prodikosz és a többi ajánlott tanítómester – Szókratésszel ellentétben – nem a bába, hanem a férj szerepében tűnik fel. Vajon akit Szókratész nem talál viselősnek, az megfelelő tanítómesterrel találkozva viselőssé válik majd? Ha igen, ki fogja világra segíteni a benne rejlő gondolatokat? A hasonlat fogyatékosságainak, ellentmondásainak további számbavétele helyett most csak rögzítsük a Platón által hangsúlyozni kívánt különbséget: Szókratész „bábaként" nem tőle származó szellemi teljesítmény megszületésében segédkezik, míg a többi, általa ajánlott mester „férjként" tudást ad át, saját tudásával akarja megtermékenyíteni tanítványát: tanít, és nem tehetséget gondoz. Nyilvánvaló, hogy ők megfelelő tanítómester keresésével sem foglalkoznak – ez ismét csak Szókratész sajátos talentológiai, tehetségpolitikai missziója.[9]

Egy, a közérdeket szem előtt tartó tehetségpolitikának két oldalról kell előkészíteni a tehetséggondozást. Egyfelől rá kell találnia a társadalomban meglévő tehetségekre, lehetővé kell tennie számukra a tehetséggondozásba való bekapcsolódást, és motiválnia kell őket rá. Másfelől – mivel a tehetséggondozói tevékenység értékes és ritka erőforrásokhoz juttatja hozzá alanyait – a nem vagy kevésbé tehetséges, ámde motivált jelentkezőkkel is kezdenie kell valamit. Legalábbis azt el kell érnie, hogy a rájuk fordított figyelmet, időt, energiát ne a tehetségesektől vonják el. Ezt a célt többféleképpen el lehet érni: egyszerű kirekesztéssel, az érintettek demotiválásával, vagy az említett erőforrások bővebb kínálatának biztosításával. A Szókratész által itt javasolt módszer a motiváció elterelése, kanalizálása: aki nem tűnik fogékonynak a szókratészi tehetséggondozásra, azt más, megfelelőbb tanítóhoz küldi. A *Theagész* című, általában apokrifnak tekintett dialógusból azonban az derül ki, hogy Szókratész a diszkrimináció eszközét is alkalmazza, méghozzá az őt gyermekkorától fogva kísérő daimónionra hivatkozva: e természetfeletti erő – mondja – „[s]ok embertől eltilt, nekik aztán nem használhat a társaságom, ezekkel nem is állhatok szóba" (129e). „Sokakkal viszont megengedi, hogy együtt legyek, csak éppen azoknak semmi hasznuk sem származik belőle" – olvassuk a következő mondatban. Ez a tehetségek megtalálásához szükséges nagyobb „merítési bázist" biztosítja a talentológus számára. Sajnos arról nem értesülünk, hogy milyen elvek állnak az exklúzió és az inklúzió hátterében – a daimónionra hivatkozás éppen e kérdés homályban hagyására szolgál.

A maieutika, mint a hüpoléptikus rítus szocializációja

Milyen tanulságot vonhatunk le, ha a bábáskodás szókratészi módszerének elemzését összevetjük Assmann és Collins elméletével?

Először is: az igazságkeresésnek elkötelezett attitűd mindkettőjük elmélete szerint nélkülözhetetlen a valódi tudományos, illetve filozófiai tevékenységhez.

A szofistákra jellemző erisztikus vitával szemben, amelyben a cél az ellenfél mindenáron való legyőzése – akár igaza van, akár téved (lásd például *Euthüdémosz* 272a-c; *Állam* 454a, 499a), a platóni Szókratész célja, hogy az eszmecsere során a felek valóban érvényes, igaz állításokhoz jussanak. A korai Platón-dialógusokban azonban, amelyek vélhetően hitelesebb képet adnak a történeti Szókratész tevékenységéről, az igazság keresése soha nem öncél, mindig erkölcsi céloknak van alárendelve.

Másodszor: a bábáskodó dialógust úgy foghatjuk fel, mint a collinsi interakciós rítus sajátos válfaját, amelynek feladata éppen az exetatikus (vagyis egy problémát az igazság kiderítésének céljából alaposan kivizsgáló) intellektuális rítusokra való szocializáció. Ugyanakkor itt is elmondhatjuk, hogy a szókratészi exetaszisz valódi, végső célja nem az igazság puszta kiderítése, hanem helyes életelvek megállapítása.

Nem volna azonban helyénvaló ebből rögtön arra következtetni, hogy eszerint nem Szókratész, hanem csak Platón lesz majd Assmann és Collins elméletének igazi történeti hőse. Platón, aki az igazság-problematikát némiképp (bár sohasem teljesen) eloldja az erkölcsi elvek igazolásának problémájától. Helyesebb volna talán Assmann és Collins kritériumát módosítani, általánosítani: nemcsak az igazság, de az erkölcsi helyesség, sőt mindenféle érvényességigény tárgya lehet hüpoléptikus, értelmiségi diskurzusnak.

Harmadszor: Szókratész jellegzetes életformája (felnőtt és ifjú polgártársainak szüntelen vizsgálódó és bábáskodó faggatása etikai kérdésekben) olyan interakciós rítusláncolatot hoz létre, és azon keresztül olyan kulturális tőkét halmoz fel, amely határozottan serkenti a kreativitás akkumulációját, még akkor is, ha nem ez a valódi célja.

Végül negyedszer: az írásbeliség Szókratész általi szinte teljes elutasítása nem teszi lehetővé a hüpoléptikus horizontnak azt a kitágulását, amely Assmann szerint az egész nyugati „eszmefejlődés" feltétele volt. E tekintetben valóban elmondhatjuk: Szókratész csak azáltal válhatott a hüpolépszisz elvére épülő nyugati intertextualitás egyik alapító kultúrhőszává, hogy tanítványai – elsősorban Platón – írott szókratikus dialógusok főszereplőjévé tették: olyan szövegeket hoztak létre, amelyekben megvalósult a szóbeliségnek az írásbeliségbe való „páratlan mértékű felitatása".[10]

Jegyzetek

[1] Ahogy az általa szerkesztett tanulmánykötet előszavában Paul A Vander Waerdt (1994, 7-8) megállapítja, „a korszak jelentősebb filozófiai iskolái közül csupán az epikureusok utasították el, hogy Szókratészt a filozofikus élet példaképének tekintsék" (ford.: M. G.).

[2] A címben szereplő másik görög szó, a *paideia* eredetileg a gyermek gondozását, nevelését, tanítását jelentette, a klasszikus korban azonban a 'gondozás' jelentésvariáns elmaradt, más irányban viszont bővült a szó jelentésköre: egy személy műveltségét, képzettségét, „tudomá-

nyát" is jelenthette. Ugyanakkor, bár a görögök nem ismerték a kultúra objektív vagy abszolút fogalmát (az őt hordozó egyénektől vagy közösségektől elkülönítve is elgondolható „görög kultúra", „magyar kultúra", „egyetemes kultúra" stb. értelmében), az majd az újkor találmánya lesz (MÁRKUS, 1992:27–28), leginkább mégis a *paideia* szó állt közel e jelentéshez. Lásd ehhez Werner Jaeger nagyszabású *Paideia* című könyvét, amelynek a szerző által autorizált angol kiadása A görög kultúra eszményei alcímmel jelent meg (JAEGER, 1939/1945). Az itt olvasható tanulmány címe viszont éppen erre a kettősségre utal: azt vizsgálja, hogy a szókratészi maieutika, mint a nevelés (*paideia*) sajátos módszere, milyen szerepet játszott a görög kultúra (*paideia*) egészén belül.

[3] Jelen esetben ez azért különösen fontos probléma, mert a bábáskodó módszer jellemzését a *Theaitétosz* című dialógusban olvashatjuk, amelyet általában Platón munkásságának középső korszakára, annak is inkább a végére szokás tenni, vagyis arra az időszakra, amikor – immár önálló filozófusként – Szókratészt csupán a saját elképzelései szócsöveként használta, szemben a korai korszakkal, ahol még feltételezhető, hogy célja a mesterének való emlékállítás és a Szókratész módjára való filozofálás volt.

[4] Itt nem térhetünk ki részletesen Assmannak a kulturális fejlődésről alkotott általános sémájára (lásd különösen ASSMANN, 1992/1998:97–102 és 275). Csak röviden: Assmann az ismétlés és a variáció újabb és újabb szinten megjelenő kettősségében, feszültségében látja e fejlődés dinamikáját. A természeti világhoz képest a történelem szférája a variáció elvének érvényre jutását jelenti, majd a történelmen belül a rítusok által megteremtett szociokulturális koherenciához képest a szövegek által megteremtett koherencia ismét csak a variáció elvét képviseli, végül a textuális koherencián belül a *hüpolépszisz* görögöknél megjelenő szövegközi viszonya képviseli a variációt a kánon és a klasszika fogalmaival jelölhető repetitív intertextualitással szemben. Assmann nem említi, de a természetben nyilvánvalóan megtalálható ugyanez a kettősség: a reprodukció és a mutáció-szelekció evolúciós elve között. Számunkra érdekesebb kérdés, hogy vajon a skála másik végén, a *hüpolépszisz* esetében is kimutatható-e a repetíciónak és variációnak ez a kettőssége.

[5] Az *epagógé*, pontosabban *epaktikoi logoi* Szókratésznek tulajdonítása: Arisztotelész, *Met.* M4, 1078b (maga az *epagógé* szó valószínűleg Arisztotelésznél válik logikai szakkifejezéssé). Az *elenkhoszt,* mint szókratészi módszert, lényegében a múlt században „fedezték fel", elsősorban Richard Robinson és Gregory Vlastos (ehhez és e „felfedezés" kritikájához lásd: SCOTT, 2002 és TARRANT, 2002). Az *exetaszisz* módszerét Harold Tarrant (i. m.) tulajdonítja Szókratésznak, Platón nyomán. Az *eiróneiát* szókratészi „módszernek" tekinteni, ez szintén megkérdőjelezhető (lásd GUTHRIE, 1971, 126–128). A *maieutikáról* később lesz szó.

[6] Vlastos (1994) álláspontjával szemben Tarrant (2002, 72–73) hangsúlyozza, hogy a szókratészi *elenkhosz*, illetve *exetaszisz* elsősorban nem valamely elvont filozófiai-etikai álláspont, tétel.[*logosz*] megvizsgálását jelenti, hanem egy hús-vér személynek, a vitapartnernek, illetve e vitapartner életvitelének.[*biosz*] a próbára tételét, kritikai szemügyre vételét. Úgy vélem azonban, hogy a két megközelítés nem áll kibékíthetetlen ellentétben egymással. A vizsgálódások tárgyát valójában a beszélgetőpartner életvitelének alapjául szolgáló személyes meggyőződések alkotják. E meggyőződések azonban nem az illető privát, „csak őrá tartozó" véleményei, hanem mindenkit, a beszélgetőtársat, Szókratészt, a hallgatóságot – és az olvasót is – személyében érintő erkölcsi elvek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy amikor Szókratész az élet megvizsgálásáról beszél (legismertebben: *Védőbeszéd* 38a), ezt az életet a rá vonatkozó erkölcsi elvek, logoszok fényében kívánja megvizsgálni, amikor pedig állítások vizsgálatáról beszél (mint a PRÓTAGORASZ 333c-ben), e logoszokat az életben betöltött szerepük teszi vizsgálódásra érdemessé.

[7] Az *exetaszisz* önmagában nem utal dialogikus helyzetre, az ember egymaga is végezhetné, ám Szókratésznél mindig interszubjektíven, beszélgetés keretében történik. Az *elenkhosz* ezzel szemben már szemantikailag is vitahelyzetet implikál. Az *epagógé* kétértelmű ebből a szem-

pontból: jelentheti a beszélgetőtárs „rávezetését" a helyes meghatározásra, de jelentheti az egyedi esetektől az általános felé haladó „indukciót" is.

[8] Érdemes azért a kivételeket megemlíteni. Négy nőalak kap komolyabb szerepet a platóni korpuszban: Xanthippé, Szókratész felesége a *Phaidón*ban (60a), a kivégzés hajnalán, amint búcsút vesz férjétől; Aszpaszia, Periklész milétoszi származású, a korabeli athéni nőkhöz mérten kivételesen művelt élettársa a *Menexenosz*ban (235e–236c), akinek temetési beszédét Szókratész elmondja a dialógus címszereplőjének; a bölcs mantineai jósnő, Diotima (lehet, hogy szintén Aszpasziáról mintázott fiktív irodalmi alak), akinek a szerelemről szóló tanítását *A lakomá*ban (201d–212b) Szókratész elmeséli; végül Phainareté, Szókratész anyja, akitől a *Theaitétosz* (149a) szerint a bábáskodás mesterségét mintegy megörökölte. Figyelemre méltó, hogy a nők csak meglehetősen közvetetten jutnak szóhoz. Xanthippét a kerettörténetet elmesélő Phaidón idézi, méghozzá sokkal kevésbé direkt módon, mint ahogy később a filozófiai diskurzusról tudósít, Aszpaszia és Diotima beszéde Szókratész szájából hangzik el, akinek beszédét ugyanakkor *A lakomá*ban – a dialógus kerettörténete alapján – Apollodórosz tolmácsolja; Phainaretét pedig éppen csak megemlíti Szókratész. A nem szabadok közül a *Menón* (82a–85b) rabszolgája a legérdekesebb, akin Szókratész a tudás visszaemlékezés-elméletét demonstrálja.

[9] Több platóni dialógusban is találkozunk Szókratész e „partnerkereső" tevékenységének ábrázolásával. A *Lakhész*ben Nikiasz arról számol be, hogy Szókratész ajánlott a fia mellé zenetanárt (180d), a címszereplő pedig arra biztatja a nevelőt kereső Lüszimakhoszt, hogy Szókratészhez forduljon tanácsért (180c). A *Theagész*ben (122a) Démodokosz szintén azért elegyedik szóba Szókratésszal, hogy ez az ügyben tanácsot kérjen tőle, és csak némi eszmecsere után veti fel maga a fiú, Theagész, hogy talán Szókratész lenne a megfelelő nevelő (127a). Végül a *Szókratész védőbeszéd*ében (20a–b) gazdag démosztársával, Kalliasszal folytatott hasonló tanácskozásáról számol be Szókratész.

[10] Itt azért érdemes azt is megemlíteni, hogy nem zárható ki annak a lehetősége, hogy a preszókratikus és szofista filozófiában már kialakult egyfajta hüpoléptikus szövegköziség. Lásd mindehhez Steiger, i.m. 17–36, akinek következtetéseit érdekes volna összehasonlítani Assmann hüpolépszisz-elméletével.

Irodalom

Assmann, Jan (1992/1999): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Collins, Randall (1998): The Sociology of Philosophies. The Belknap Press, Cambridge, Mass. – London.

Durkheim, Émile (1912/2003): A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában. L'Harmattan, Budapest.

Goffman, Erving (1967): Interaction ritual: essays in face-to-face behavior. Random House, New York.

Goffman, Erving (1995): A homlokzatról. A rituális elemek analízise a társas interakcióban. In: Síklaki István (szerk.): A szóbeli befolyásolás alapjai. II. kötet. (Kézirat.) Nemzeti Tankönyvkiadó, h. n.

Guthrie, W. K. C. (1971): Socrates. Cambridge University Press, Cambridge.

Jaeger, Werner (1939-1945): Paideia. The Ideals of Greek Culture. I-III. kötet. Oxford University Press, New York–Oxford.

Márkus György (1992): A kultúra: egy fogalom keletkezése és tartalma. In: uő: Kultúra és Modernitás. T-Twins Kiadó–Lukács Archívum, Budapest, 9–41.

Scott, Gary Alan (2002): Introduction. In: uő, 2002a, 1–16.
Scott, Gary Alan (szerk.) (2002a): Does Socrates Have a Method? Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond.: The Pennsylvania State University Press, University Park, Pennsylvania.
Steiger Kornél (1998): A lappangó örökség. Fejezetek a preszókratikus filozófia antik hagyományozásának történetéből. Jószöveg Kiadó, Budapest.
Tarrant, Harold (2002): *Elenchos* and *Exetasis*: Capturing the Purpose of Socratic Interrogation. In: Scott, 2002a, 61–77.
Vander Waerdt, Paul A. (szerk.) (1994): The Socratic Movement. Cornell University Press, Ithaca – London.
Vlastos, Gregory (1994): The Socratic elenchus: method is all. In: uő: Socratic Studies. Cambridge University Press, Cambridge.
Platón dialógusait a *Platón összes művei kommentárokkal* c. sorozatban megjelent fordításban idézem (Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 1999-től folyamatosan).

MOLNÁR, GÁBOR

MAIEUTICS AND PAIDEIA. SOCRATES AS A GIFTED EDUCATOR

The paper confronts, and tries to synthesize, two theories of intellectual innovation, Jan Assmann's theory of hypolepsis and Randall Collins's theory of intellectual ritual chains. After comparing them theoretically, the Socratic art of midwifery (maieutics) expounded in Plato's Theaetetus is used as a case study. The theoretical analyses conclude that–despite their seeming conflict concerning the role of rituality in intellectual creativity–the two theories in fact complement each other since hypoleptic intertextuality and face-to-face interaction rituals between intellectuals can only promote creativity synergically. As for Socrates, the paper concludes that although his maieutic art can be accounted for in terms of the theory of intellectual ritual chains, the development of hypoleptic intertextuality awaited his pupils, especially Plato, who transplanted Socratic conversations into writing.

MORVAY–SEY, KATA

Martial Arts and Combat sports in Practice and in Curricula

The need for radically changing the curriculum regulation in Hungary arose at the beginning of the nineties. Following European models, Hungarian curriculum developers started to drift towards bigger autonomy and separate planning. As a result, the National Curriculum came into existence in 1995, and later the Cross Curriculum was formed (2001). Several new sports gained place in the new PE curriculum, e.g. martial arts, self defence. The objective of the study is the analysis of different curriculum requirements (National and Cross Curriculum) concerning martial arts and self defence, and examining their practical execution among the primary and secondary school PE teachers of Pécs. The survey included 65 questionnaires from 22 schools.

Introduction, aim of study

The need for radical changes in the curricular regulation in Hungary has been traceable since the transition of political regime, and it is still the most debated question regarding education. Since 1995, following European examples, the Hungarian curricula makers tried to open towards bigger autonomy and separate planning. This aim and creative work resulted in the National Curriculum (NC) that was first applied in the academic year of 1998/1999 for basic and secondary level educational institutions. The reform process has not been closed yet. The State Education Law prescribes the NC's supervision in every third year (since 2007 in every fifth year). Due to this revision modified versions were initiated in 2003, and 2007 at schools. Thematically the NC is a basic curriculum (BC) (core curriculum) on which local curricula (LCa) are set up. Cross curriculum (CC) as an intermediary curriculum between NC and LCa came into effect first in 2001, then as modified in 2003 and 2008.

The new curricular regulation's biggest merit, as its aim, is the separateness, the individuality of schools' and teachers' that is/can be a forward step in selecting the content of the curricula as opposed to former ones. If we observe the BC and CC holistically we can highlight the content variegation as a joyful novelty of the Physical education and sport educational field. This means on one hand the realization of Hungarian professionals' often urged recommendations, on the other hand the approach towards Western examples. The themes include such sport branches that follow the needs of the modern era and provide an opportunity for introducing students to more and more movement samples. The NC's 1995

version's new themes are: "Sparring exercises and games", "Self-defence and combat sports", "Preventions and relaxation", "Rhythmic gymnastics" and "Outdoor sports". These new bodily exercise or sport branches are challenging for teachers and physical education teacher training as well.

I've been practicing combat sports (karate, judo, jiu-jitsu) since I was 5 years old as athlete, and for 12 years as trainer (specialised trainer) too, this is why I am personally attached to "Sparring exercises and games" and "Self-defence, combat sports" themes. This is the primary motive in chosing this topic that is enforced by that since 2005 I instruct "Basics of combat sports" both as compulsory and optional subject at the Physical Education and Sport Science Institute of the University of Pécs for would-be sport professionals. I regard important the examination of the problem proposed in the title of this work due to my attachment to the topic. Besides this it cannot be withheld that the majority of the practicing physical education (PE) teachers' are not teaching combat sports.

Thus it is rightly asked: how many PE teachers can there be whose LCa include this educational field that is very useful and valuable for students? How many of them can there be who actively teach it or "only" introduce it with external help? Are the required teaching conditions are provided? Questions like these and similar arose in me and this is why I decided to examine the "Self-defence and combat sports" and "Sparring exercises and games" themes' curricular changes and their practical realization, the teaching situation of the themes.

Review of related literature

While collecting relevant literature to my topic I had to realize that there are only few publications that are about teaching combat sports or about its present situation at schools. Endre Németh's (2000) "*Combat sports in school physical education – historical premise and methodology*" (Küzdősportok az iskolai testnevelésben – Történelmi előzményei és módszertana) essay and Erzsébet Rétsági's (2001) edition of "*Manual for teaching physical education*" (Kézikönyv a testnevelés oktatásához) (5-8th grade) book's "*Self-defence and combat sports*" chapter deal with the theme. These two publications thoroughly examine the need of combat sports, the sports' effects on motor and personality development, introduce sparring exercises and games, and discus the teaching of ground wrestling, judo and self-defence techniques supplemented with recommendations and pieces of advice. The essay compensates the lack of illustrations by pictures in other books on the described games and techniques that give great help in teaching.

Ernő Nagy's (2000) work was issued with similar title "Combat sports in school physical education" (Küzdősportok az iskolai testnevelésben), adjusted to curricula it gives a great help to PE teachers in connection with teaching combat sports (judo, ground wrestling, self-defence, sparring exercises and games). In

the book there is a guide to accident prevention and help giving during practice. Nagy mentions the material conditions but does not give any detail on how many schools have the required conditons for this subject-matter.

Tibor Barna's (2006) "Wrestling is fun" (Játék a birkózás) book besides giving description on Greco-roman and free style wrestling techniques and tactics, it also gives detailed account on various sparring games with illustrations.

It is worth mentioning that the "School physical education and sport" theoretical and methodological specialised professional journal in its column called "This is how I teach..." (Iskolai testnevelés és sport, ed./szerk. Erzsébet Dr Rétsági) puts great emphasis on introduction of sparring games, and the possibilities of its teaching within school PE. These methodological works contain many very clever and applicable exercises and games for school PE. Yet I never found any survey on whether combat sports are included in PE curricula, or how many schools have the personal and material requirements for their teaching.

The regulations of NC's and CCa's content and their dates of issue and dates of modification can be found on the Ministry of Education and Culture's (Hungary) website.

Aims of study

(1) Short examination and introduction of curricular (NC, CCa) regulations.
(2) Detailed description of the situation of combat sports, sparring games and exercises, and self-defence teaching in Pécs (Baranya county, Hungary)
(3) Recommendations in connection with teaching self-defence and combat sports for the parties involved.

Hypothesis

I suppose that presently neither the personal nor the material conditions are available for teaching combat sports or self-defence at schools. I also suppose that these contents are not included (exceptions allowed) in local PE curricula.

Methods

Data gathering

(1) Document analysis: NC (1995/2003/2007) and CCa (2001/ 2003/ 2008), and Government directives
(2) Questionnaire survey

Data procession

Statistics: Data were processed with descriptive and deductive statistics. Descriptive stats were done by MS Excel, deductive stats by SPSS (SPSS 13.0 for Windows). Causality as I examined qualitative descriptors is presented by the help of cross tables.

The questionnaire contains 18 questions that examine the combat sports, self-defence and sparring games and exercises themes within school PE teaching along the following topics:

- questions on application of combat sports, self-defence exercises, sparring exercises and games in school PE
- questions on teachers' preparedness, their former college and university education in relation to the previous topic
- questions on material requirements of teaching
- questions on teachers' personal impressions and attitude – is there a demand for combat sports among students, are the PE teachers willing to participate in specialised further education courses, etc.

Curricular changes in Combat sports and self-defence themes from 1998 till present

The themes of "Sparring exercises and games", and "Self-defence, combat sports" were added to the later versions of NC that came into effect in 1995 but was first administered in 1998. Within the topics judo, aikido, wrestling (ground wrestling) were named and sparring games and exercises were also included in the documents.

The inclusion of judo and aikido is important from manifold points of view. During practicing these sport branches there is an accentuated possibility to develop personality in the right direction; dispel students' prejudice and false opinions towards combat sports; learn to control aggression, and exercises self-discipline; learn to cope with conflicts and get acquainted with a sport branch as a potential form of self-defence. Among the drafted aims and general development requirements of the 1995 version of NC's forward words the followings can be generated by combat sports: "(Students) should become such young adults that ... esteem their peers' achievements; are sure in their execution of movements; whose movements are coordinated, aesthetic and cultivated." "They should acquire behavioural patterns to prevent threats." "By their age relevant muscle built they should be able to master their body mass in various exercise situations." "They should be able to perform controlled movements." "They should acquire self-defence practices", "Let their musculo-neural, rhythmic, reaction and spatial navigation ability develop, and they should master their body position with confidence in insecure unbalanced situations." (NC, 1995, 249-50pp)

The CCa's 2001 versions based on NC appeared as an intermediary regulation with the aim to provide the unity of education-didactics, and on the first hand the transition between schooling institutes. They provide the uniformity that the knowledge elements compulsory for everyone are put in LCa according to the requirements and in the same time guarantee a level of separateness in curriculum

planning for schools. The CC's declared aim in connection with sparring games and combat sports are: "... that students should esteem their peers' achievements; ... accept a fair body-to-body combat; ... fair endurance of success and defeat in sparring exercises; ... develop motor abilities, this should be detectable in their performance; ... they should master their body position with confidence in insecure unbalanced situations" (CCa, 2001).

For **1-4th** graders, under the title of "sparring exercises and games" there are mostly playful exercises aiming at developing conditional and coordination skills, and preparing for later curricula's combat sports elements. Here the pulling-tossing, arm lifting and pinning down, lift out and getting-behind and exercises in pairs are focused on. Students already experience body-to-body combat, their own muscle force, how to estimate their peers' power, and the pleasure of games with a lot of different kinds of movements. In the **4th** grade the ordering of ground wrestling and "liberation from wrist hold" shows the approach towards a specific sport branch. In **5-8th** grade the valuable personality characteristics like surmounting to fear, abiding rules, concentration, coping with difficulties and failure, empathy etc. can be improved on this field very well. In the centre there is the acquisition of precise self-defence techniques through ground wrestling, aikido and judo. Besides the tossing-pulling and games, acquisition of breakfalls and liberations – already sport branch specific techniques – is also highlighted. Mastering the breakfalls is also needed in everyday life, most of all as preventions of severe injuries. In **7-8th** grade already sport branch specific techniques begin, as in judo with simpler throws (hip throw) and in aikido with liberation from pinning down and strangle hold. The over-head throw recommended in **8th** grade is very objectionable profession wise as it is one of the most accident-prone techniques. Being a high arched throw the defender (uke) has to be very well prepared to execute a good breakfall. In **9-12th** grade further development of conditional skills, acquisition of new technical elements for preparing to and later in the **12th** grade already for execution of combat stand in the focus. (CCa, 2001)

After the revision of NC in 2003 concerning combat sports a restriction is detectable. I think that according to the declared developmental tasks by which the requirements have to reflect the sex differences, the determinacy of output, differentiation between sexes appears as the curriculum offers combat sports primarily for boys and aesthetic sports for the girls. (NC, 2003) The document does not mention precise sport branches. This might cause a discrepancy in the transition between schools and in the uniformity of perspective.

As for combat sports (judo, ground wrestling, aikido, sparring exercises and games) the 2003 version of CCa falls in with the 2000 version. In primary school curricula in the **6-8th** grade besides judo and wrestling and games, aikido is also included; among secondary school regulations in **9-10th** grade wrestling and sparring games, in the **11th** grade judo's breakfall and rolling techniques, and

wrestling, in the **12th** grade also wrestling and in case of judo "acquisition of new elements and sparring in pairs according to competition rules" are in the curricula. (CCa, 2003)

The 2007 version of NC's "The school education-didactics' common values" chapter highlights what laws and regulations define the NC's characteristics, one of which is the assurance of equality between sexes. Nevertheless like in the 2003 version of NC the differentiation between sexes is apparent. I believe that acquiring the techniques connected to judo like breakfalls and rolling or also the self-defence exercises and mini sparring (games, ground wrestling) are key importance to girls as well in their motor skill and personality development. Girls also need to learn how to cope with conflicts, practice self-assertion, and how to overcome stress and aggressivity within controlled environment. The most prominent modification is that from **1-4th** grade there are no combat sports, or sparring games in the curriculum. Only creepings and rollings can be very loosely connected to our topics. In **5-6th** grade basics of combat sports, simpler sparring-like competitions appear with the already mentioned sexist differentiation – for boys only. Here the teachable sport branches are not stated in any form, the word "self-defence" is totally absent which modifications lead to teachers' perplexity in relation to curriculum content. (NC, 2007)

In the 2008 versions of CCa, to act on NC, there are combat sports only in **5-6th** grade. Great emphasis is put on sparring games, also ground wrestling, judo and self-defence are (only) mentioned. In **7-8th** grade sparring games, ground wrestling and self-defence techniques are included, bigger emphasis is put on tactics that can be applied during sparring (tackling, defence, attack, etc.). Judo is not mentioned. It is worth citing that while in the 1995 version of NC mentions specific throwing and wrestling techniques, in the 2008 version none of them are present. Recommendations for **9-10th** grade mention judo, ground wrestling, self-defence and various forms of sparring games, and render 10% of the time interval available for these topic (7-8 lesson hours / academic year). In **11-12th** grade these topics also appear, only I think that they are defined superficially like: "Students should perform the given subject's techniques correctly in imitated street fight. They should be able to apply one or two elements in unexpected situations." (CCa, 2008)

From examining the curricula many conceptual inaccuracy can be deduced that does not convey a unified approach towards the teachable sport branches. In case of judo always the breakfalls and rollings appear, and teaching of (undefined) "new technical elements". These generalities result in the superficiality and negligence of teaching the topic, even more it might result in its total slight.

Subjects

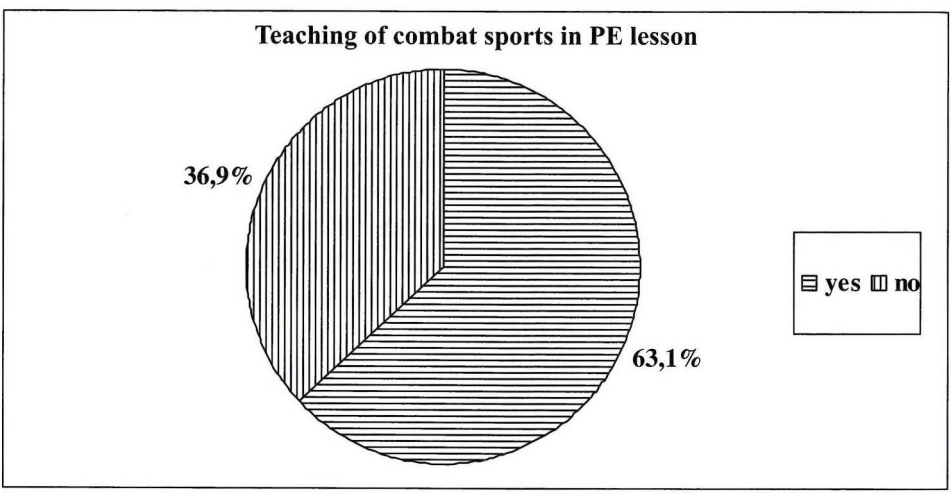
The participation of Pécs's primary and secondary school PE teachers was anonym. From 22 schools 65 questionnaires were sent back. List of schools is in the 1st appendix. The questionnaire was issued in the academic year of 2008/2009, 1st semester.

Results

My aim was to get an overview on the present situation of teaching combat sports, sparring exercises and games, and self-defence in Pécs. My supposition that only few PE teachers include combat sports, sparring exercises and games, or self-defence in their curricula was not confirmed by the questionnaires.

For question "Do you teach combat sports, sparring exercises and game, or self-defence within school PE" of the 65 completed questionnaires 63.1% said "yes", 39.6% gave "no" as answer. (Figure 1.)

Figure 1: Distribution of teaching of combat sports
Source: own research (2008)



The surveyed group's 86% graduated in Pécs, 8% in Budapest, 6% in other higher education institutes (Szeged, Szombathely, Eger) which is not surprising as we surveyed schools in Pécs. Concerning the taught contents it is visible that the PE teachers prefer sparring games and exercises, and ground wrestling. I believe this is due to the quite easy rules of ground wrestling, and that there is no material or equipment need of sparring games. Altogether 6 persons taught judo, 8 persons self-defence and only one teacher aikido.

Surprising for me, but there is no correlation between the sex of the teacher and whether he or she teaches these exercise types. I suppose if the sample were bigger there would be correlation on 5% significance level. (Table 1.)

Table 1: Relatonship between PE teacher's sex and teaching of combat sports
Source: own research (2008)

PE teachers sex -teaching combat sports

			Teaching		Total
			yes	no	
Sex	Male	Count	25	9	34
		Expected Count	21,4	12,6	34,0
		% of Total	38,5%	13,8%	52,3%
	Female	Count	16	15	31
		Expected Count	19,6	11,4	31,0
		% of Total	24,6%	23,1%	47,7%
Total		Count	41	24	65
		Expected Count	41,0	24,0	65,0
		% of Total	63,1%	36,9%	100,0%

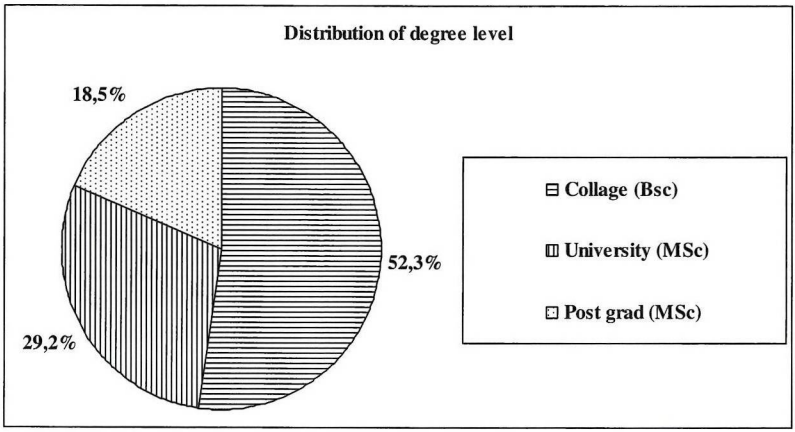
Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,227	,067
	Cramer's V	,227	,067
N of Valid Cases		65	

Those not teaching combat sports (24 teachers) for the question "what is your reason for it" mostly (18 pers.) said either that there was no such subject during their teacher training or they don't feel prepared enough to teach these kinds of exercises (12 pers.).

As in teaching all kinds of subjects, it is also significant in teaching combat sports what type of education have the teachers had, and on what quality level they acquired combat sports. To answer these problems 7 questions concerned teachers' formal training. 29.2% said they received university (Master) level, 18.5% college + post grad (Bachelor and then Master) level, 52.3% college (Bachelor) level education. (Figure 2.)

Figure 2.: Distribution of degree level in the surveyed group
Source: own research (2008)



In respect of the relationship between the mentioned themes and level of education we may say, that those having bachelor degree report "teaching" or "omission" of the themes in 50-50% proportions. 78.9% of university degree (19 pers.), and 75% of post grad degree holders (12 pers.) teach these theme. (Table 2.)

Table 2: Relationship between degree level and teaching of combat sports
Source: own research (2008)

Degree level - teaching of combat sports

			Teaching		Total
			yes	no	
Degree	Collage (BSc)	Count	17	17	34
			50,0%	50,0%	100,0%
	University (MSc)	Count	15	4	19
			78,9%	21,1%	100,0%
	Post grad (MSc)	Count	9	3	12
			75,0%	25,0%	100,0%
Total		Count	41	24	65
			63,1%	36,9%	100,0%

The higher the degree the more likely to have received better instructions in combat sports which might be the reason why teachers are willing to teach these exercises. College graduates' 15.2%, university graduates' 89.5% and post grads' 58.3% got combat sports lessons during their studies. We can see that the proportion of college graduates not receiving necessary formal instructions in the theme is high. This might be the reason for their shyness related to teaching combat sports.

There is a significant correlation between the acquisition of combat sports and the willingness to teaching it ($p<0,05$). In this respect it is crucial whether teachers received and what quality of formal instruction in the theme. (Table 3.)

Table 3: Relationship between teaching of combat sports and their studying during teacher training
Source: own research (2008)

Teaching of combat sports - studying combat sports during teacher training

			Studying combat sports during teacher training		Total
			yes	no	
Teaching	yes	Count	22	18	40
		% of Total	34,4%	28,1%	62,5%
	no	Count	7	17	24
		% of Total	10,9%	26,6%	37,5%
Total		Count	29	35	64
		% of Total	45,3%	54,7%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,251	,044
	Cramer's V	,251	,044
N of Valid Cases		64	

PE teachers were allowed to give more answers concerning their combat sport instructions during their studies. The majority mentioned judo (21 pers.), then self-defence (12 pers.), ground wrestling and wrestling (8-8 pers.). Aikido was mentioned the least, and other types of combat sports were named only once each like boxing, fencing, kick boxing, karate or kempo.

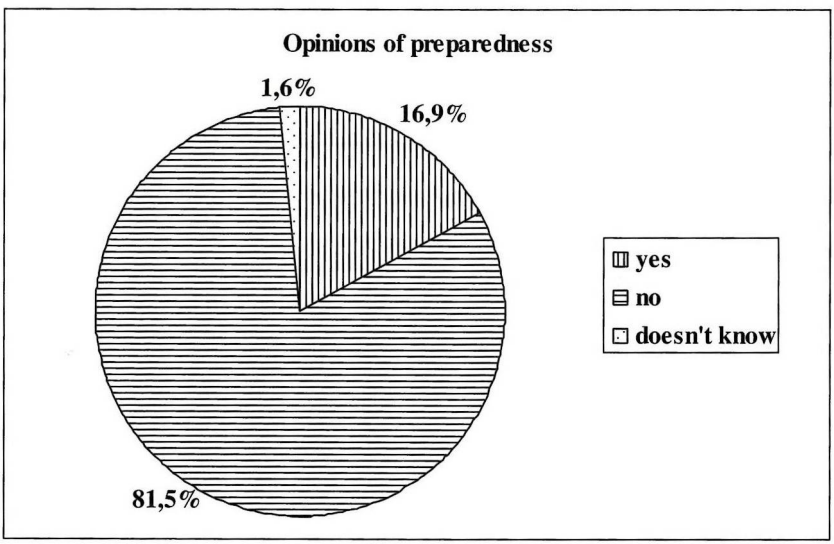
PE teachers' 44.8% studied for 2 semesters, 48.3% for one semester, 3.4% for 3 semesters, also 3.4% under "general sport knowledge" lessons had some combat sports, and 12.5% chose these themes also as optional subject. Of the 65 answers 24% received only practical, 76% had theoretical lessons as well. For teaching combat sports theoretical knowledge is a must as knowing their rules, history and philosophical background is inevitable. Also very important to know

accident prevention, methodology and basics of first aid which are organic part of theoretical lessons for would-be PE teachers.

For providing firm professional background for PE teachers, I believe that great emphasis should be put on combat sports instruction in teacher training. Most of all because in many times students meet sport branches belonging to this umbrella term for the first time in their life during their teacher training. I found it important to ask about whether there were any PE teachers practicing combat sports in their free time. 86,2% is not practicing or have never practiced it, 13,8% said that they have already practiced some kind of combat sport in their life.

Question 11 asks about *teachers' own impression on their preparedness*. 17,2% feels that they are prepared for teaching combat sports, 82,8% feels the opposite, 1,6% did not give an answer. (Figure 3.)

Figure 3: PE teachers' preparedness in relation to combat sports
Source: own research (2008)



Out of those who do not feel themselves prepared only half of them (50,9%) said that they involve external help as trainers, or colleagues. I rate it positive that PE teachers' 62,5% would be willing to participate in specialized further education courses with related content, and only 37,5% refrained from this. (1,5% said they "don't know") Among those teaching combat sports within school PE there is a significant relationship between willingness to participate in specialized further education courses and the teaching of the mentioned contents ($p<0,05$) So in their case there is a greater willingness to participate in specialized further education courses, which might be interpreted as they would like to gain more and useful knowledge in relation to contents they teach. (Table 4.)

Table 4.: Relationship between teaching of combat sports and willingness to participate in specialised courses
Source: own research (2008)

Willingness to participate in specialised courses - teaching combat sports

			Willingness of participation in specialized courses		Total
			yes	no	
Teaching	yes	Count	29	11	40
		% of Total	45,3%	17,2%	62,5%
	no	Count	11	13	24
		% of Total	17,2%	20,3%	37,5%
Total		Count	40	24	64
		% of Total	62,5%	37,5%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx.
Nominal by nominal	Phi	,267	,033
	Cramer's V	,267	,033
N of Valid Cases		64	

On 5.2% I found significant correlation between willingness to teach combat sports and the date of graduation within the surveyed group (Table 5.)

Table 5: Relationship between date of graduation and teaching combat sports
Source: own research (2008)

Categories of date of graduation - teaching combat sports

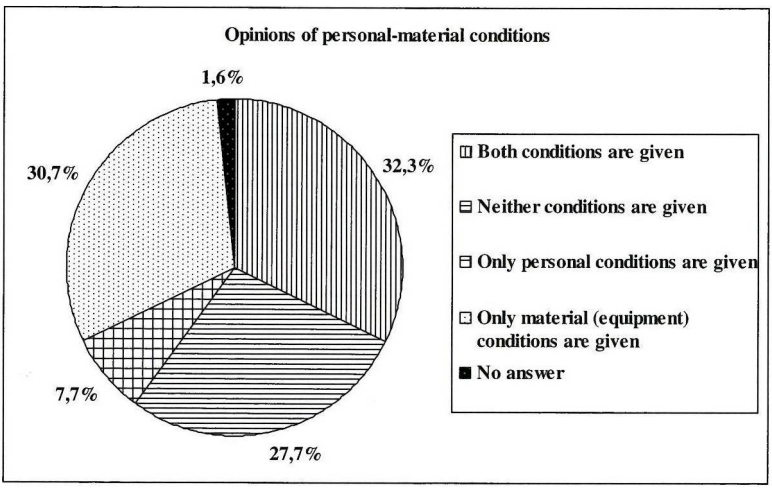
			Teaching		Total
			yes	no	
Date of graduation	Elder PE teacher	Count	14	12	26
		% of Total	21,9%	18,8%	40,6%
	Middle aged PE teacher	Count	12	9	21
		% of Total	18,8%	14,1%	32,8%
	Young PE teacher	Count	15	2	17
		% of Total	23,4%	3,1%	26,6%
Total		Count	41	23	64
		% of Total	64,1%	35,9%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx.
Nominal by Nominal	Phi	,304	,052
	Cramer's V	,304	,052
N of Valid Cases		64	

I find the difficulties of teaching combat sports partly in personal, and partly in material lack of matters. For examining this issue I had 2 questions. The results are in Figure 4.

Figure 4.: Opinions on personal-material conditions
Source: own research (2008)

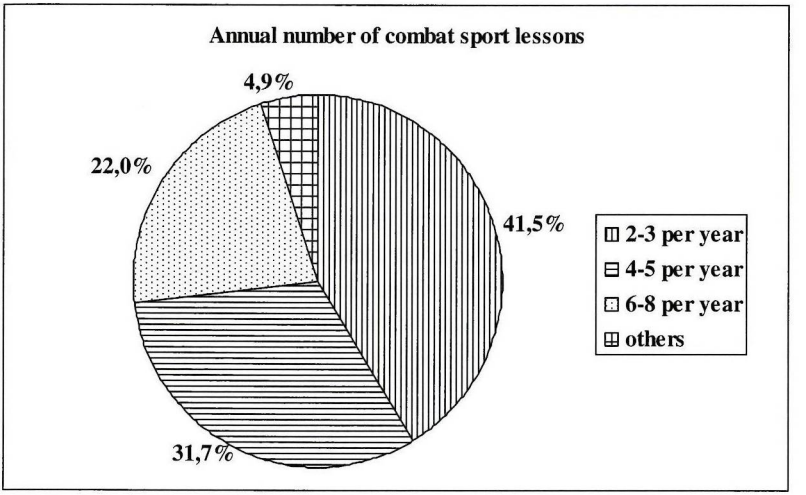


Only 32.3% of PE teachers' said that they have all the material and personal conditions in their school, 27.7% said neither conditions are given.

Material conditions were surveyed in question 14 for which teachers could give more than one answer. The answers reveal that more schools have enough quantity of mats or portable mats. 11 persons reported having permanent set of mats. 76.9% reported that they have equipments for sparring games with equipment. If we sum up the questions on the material conditions, we can conclude that in 64.1% the conditions are given, but in 59.4% personal conditions lack.

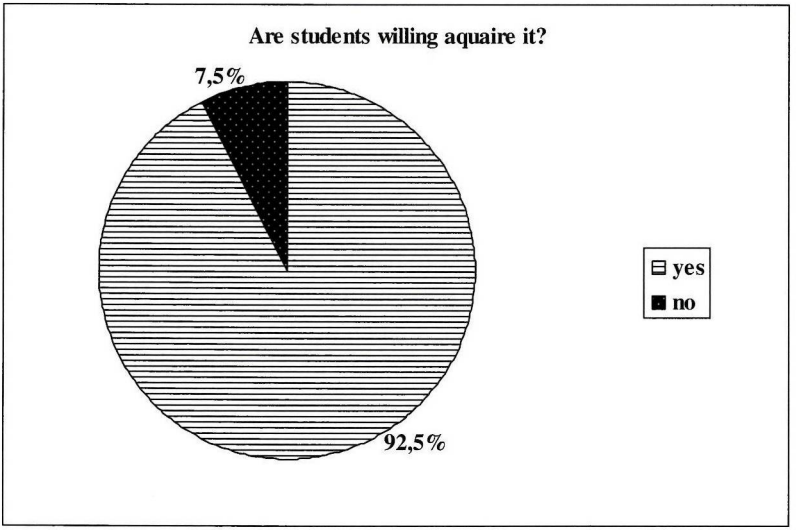
For the question of how many lesson hours PE teachers provide for certain topics on each grade the following picture appears: 41.5% 2-3 lessons per year, 31.7% 4-5 lessons per year, 22% 6-8 lessons per year and 4.9% gives 15-20 lessons per year dependent on conditions and grade of students. (Figure 5.)

Figure 5: Distribution of combat sports lesson hours annually
Source: own research (2008)



I was curious to know the teachers' opinions on how much students are interested in combat sports. PE teachers' 61.5% said that students are gladly willing, 36.9% said that students are not willing to acquire the basics of combat sports. If we observe only the answers of those teaching combat sports the ratio is 92.5% on students' positive attitude towards combat sports. (Figure 6.)

Figure 6: PE teachers' experience in relation to application of combat sports within school PE lessons
Source: own research (2008)



Summary, recommendations

My supposition that only few PE teachers include combat sports, sparring exercises and games, and self-defence in their curricula in the light of the questionnaires was not confirmed so I have to reject my hypothesis. This is very hopeful for me because the survey revealed that the majority of the PE teachers abides the curricular regulations, and undertake the teaching of a relatively new content.

The survey confirms that the biggest problem regarding Pécs is that the personal conditions for teaching combat sports are lacking.

- For PE teachers gaining firm professional background teaching combat sports should have emphasis in their teacher training.
- Besides practical instruction theoretical lessons should be also provided.
- Parallel to raising the number of lesson hours a high standard requirement system can be put up.
- It might help to acquire combat sports or to build a positive attitude towards it if visits to clubs were initiated or trainers, specialized trainers would be asked to participate in school lessons.
- During teacher training emphasis should be put on those sport branches that are included in curricula like judo, ground wrestling, self-defence techniques, aikido and sparring exercises and games. (Foreign curricula are strictly forbidding boxing, thai boxing, kick boxing etc.)
- For those not having had formal instruction in combat sports during their teacher training, or they are willing to learn it, specialized further education courses should be organised by teacher training institutions involving professionals.
- A temporary solution is that the local government employs sport professionals (trainers, specialized trainers) to instruct combat sports at schools.
- My opinion is that teaching sparring exercises and games should have no obstacles as they do not need any sport specific knowledge from students, but they are valuable regarding motor skills and sparring ability (and the connected personality characters) development.

I find it important that the would be and the already practicing PE teachers should be aware why is it important to teach combat sports at schools, what kind of values they convey to students' personality development. Not to mention their effect on motor skills or the fact that we can define by the help of the answers for the questionnaire that: students are open and gladly willing to acquire the basics of combat sports.

References

Barna, T. (2006): Játék a birkózás. SE-TSK. Budapest

Kerettantervek (2001). Testnevelés és sport. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Oktatási Minisztérium. Budapest. (www.okm.gov.hu 2008. november 7.)

Kerettantervek (2003) Testnevelés és sport. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. In: Magyar Közlöny. 2003. 43. II. Az oktatási miniszter 10/2003. (IV.28.) OM rendelete a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról

Kerettantervek (2008). Testnevelés és sport. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Oktatási Minisztérium. Budapest (www.okm.gov.hu 2008. november 7.)

Nemzeti Alaptanterv (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv (2003). (www.okm.gov.hu 2008. november 7.)

Nemzeti Alaptanterv (2007). (www.okm.gov.hu 2008. november 7.)

Nagy, E. (2000): Küzdősportok az iskolai testnevelésben. Dialóg Campus. Pécs–Budapest.

Németh, E. (2000): Küzdősportok az iskolai testnevelésben – történelmi előzményei és módszertana. Budapest.

Rétsági, E. (szerk. 2001): Kézikönyv a testnevelés tanításához (5–8. osztály). Dialóg Campus. Pécs–Budapest.

MORVAI–SEY KATA

HARCMŰVÉSZET ÉS KÜZDŐSPORT A GYAKORLATBAN ÉS A TANTERVEKBEN

Hazánkban a '90-es években nőtt meg az igény a radikális tantervi módosítások iránt. Az európai modelleket követve a magyar tantervfejlesztők elkezdtek a nagyobb autonómia és az önálló tervezés irányába hajlani. Ennek eredményeképpen a Nemzeti Alaptanterv 1995-ben lépett életbe, a Kereszttanterv pedig 2001-ben formálódott meg. Számos új sportág kapott helyet az új testnevelés tantervben, pl. a harcművészet és a küzdősport. A kutatás célja a különböző tantervi követelmények (Nemzeti Alaptanterv és Kereszttanterv) elemzése a harcművészetekre és a küzdősportra vonatkozólag, illetve ezek tényleges megjelenése a pécsi általános és középiskolák testnevelő tanárainak gyakorlati munkájában. A kutatás 65 kérdőívet elemez 22 iskolából.

Appendix

SCHOOLS PARTICIPATING IN THE SURVEY

1. ANIKÓ UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA
2. APÁCZAI NEVELÉSI ÉS ÁMK 1. SZ., 2. SZ. ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS GIMNÁZIUM
3. BÁRTFA UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA
4. FELSŐVÁMHÁZ UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA
5. ILLYÉS GYULA ÁLTALÁNOS ISKOLA

6. VÁROSKÖZPONTI ISKOLA- JÓKAI MÓR ÁLTALÁNOS ISKOLA
7. MECSEKALJAI ISKOLAKÖZPONT JURISICS UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA
8. KOCH VALÉRIA KÖZÉPISKOLA, ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS ÓVODA
9. VÁROSKÖZPONTI ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁSI INTÉZMÉNY – MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA
10. MIROSLAV KRZLEZA ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS GIMNÁZIUM
11. PÉCSI TESTNEVELÉSI ÁLTALÁNOS, KÖZÉPISKOLA ÉS GIMNÁZIUM
12. PTE – I.SZ. GYAKORLÓ ISKOLA PTE TK
13. DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUM ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA
14. TESTVÉRVÁROSOK TEREI ÁLTALÁNOS ISKOLA
15. PTE BABITS MIHÁLY GYAKORLÓ GIMNÁZIUM ÉS SZKI.
16. CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA
17. SZÉCHENYI ISTVÁN GIMNÁZIUM ÉS SZKI.
18. PÉCSI KERESKEDELMI, IDEGENFORGALMI ÉS VENDÉGLÁTÓIPARI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKISKOLA
19. POLLACK MIHÁLY MŰSZAKI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKISKOLA
20. RADNÓTI MIKLÓS KÖZGAZDASÁGI SZAKKÖZÉPISKOLA
21. PÉCSI MŰVÉSZETI SZAKKÖZÉPISKOLA
22. 500.SZ. ANGSTER JÓZSEF SZAKKÉPZŐ ISKOLA

SZÉCSI TÜNDE

Multikulturális gyermekirodalom az idegen nyelvi kompetenciák szolgálatában: Könyvek és tanítási stratégiák az Egyesült Államokban

Az Egyesült Államokban az elmúlt évtizedekben zajló polgárjogi mozgalmak és bevándorlások jelentős társadalmi és oktatáspolitikai változásokat eredményeztek. Ezek következményeként a közoktatásban tanulók mintegy 40%-a az etnikai és nemzetiségi kisebbségi csoportokból származik, és 10%-a nem beszél angolul. A kutatások azt is jelzik, hogy a sikeres iskolai szereplésüknek elengedhetetlen feltétele az olvasási és szövegértési készségek, valamint a kulturális kompetenciák fejlesztése az új nyelven. Ez az írás arról érvel, hogy ezen kompetenciák fejleszthetők a multikulturális gyermekirodalmon keresztül. A későbbiekben felvázolja, hogyan válasszunk multikulturális gyermekirodalmat, és néhány művön keresztül tanítási stratégiákat és ötleteket ajánl az olvasási és interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez az általános iskolában.

Az elmúlt évtizedekben a bevándorlások és a polgárjogi mozgalmak következtében az Egyesült Államokban jelentős társadalmi és oktatáspolitikai változások mentek végbe. Ezek eredményeként a diákok mintegy 40%-a az etnikai és nemzetiségi kisebbségi csoportokból származik, valamint 10%-a nem beszél angolul, amikor megkezdi iskolai tanulmányait. A statisztikai előrejelzések szerint 2035-re a diákok több mint fele a kisebbségi kultúrát képviselő, azaz a fehér középosztálytól eltérő családban nő fel, ahol a család anyanyelve nem az angol nyelv (Hodgkinson, 2002).

Míg az egyre „színesebbé" váló társadalom jelentős pozitív értéket hordoz, a jelenlegi amerikai közoktatási rendszer nem képes biztosítani az esélyegyenlőséget az etnikai és nyelvi kisebbségi diákok számára. Kutatások megerősítik, hogy a tanulók kultúrája, etnikai hovatartozása, anyanyelve és szociális helyzete befolyásolja iskolai teljesítményüket. Ezt demonstrálja a tudásszakadék, ami a többségi és kisebbségi kultúrákból származó gyerekek iskolai teljesítménye között tapasztalható. Ez a tudásszakadék úgy jelentkezik, hogy az afroamerikai és a spanyol ajkú, főként Latin-Amerikából és a karibi országokból bevándorolt diákok olvasási, szövegértési és matematika eredménye messze elmarad a fehér többségi diákok eredményétől. Egy 2009-es országos felmérés kimutatta, hogy az angolt, mint idegen nyelvet tanuló negyedik osztályosok 70%-a nem rendelkezik az osztályszinten elvárt minimum olvasási kompetenciákkal, míg a fehér többségi kul-

túrából származó gyerekeknél ez mindössze 30%. Ugyanekkora tudásszakadék tapasztalható a nyolcadik osztályosok olvasási készsége esetében is (Nces, 2009). A tudásszakadékot és az esélyegyenlőtlenséget tovább fokozza az a tény, hogy az afroamerikai és spanyol ajkú diákok között a legalacsonyabb a középiskolát elvégzők és főiskolán továbbtanulók aránya. Nem meglepő, hogy Villegas–Lucas (2002) ezt úgy interpretálja, hogy a jelenlegi amerikai közoktatási rendszer nem alkalmas a kisebbségi diákok hatékony oktatására és nevelésére.

A olvasási és szövegértési készség az egyik legpontosabb mutatója a tanulók iskolai eredményességének, azaz a gyermekkori olvasási kompetenciák megléte vagy hiánya hosszú távra előrejelzi a tanuló iskolai sikerét a különböző tantárgyakban. Mindezek miatt kiemelt fontosságú az olvasástanítás az angolt, mint második nyelvet tanulók számára, különösen az Egyesült Államokban, ahol a legtöbb immigráns és angolul nem beszélő gyerek angol tanítási nyelvű osztályban tanul. Itt a tanulótól elvárják, hogy egyi dőben sajátítsa el a mindennapokban használt angol nyelvi kommunikatív kompetenciákat és az angol szaknyelvi változatát, amely a tantárgyak – természettudomány, matematika, társadalomtudományok – tanulásához elengedhetetlen. Mindezek az elvárások komoly kihívást jelentenek a diákok és a pedagógusok számára.

Ez az írás arról érvel, hogy a multikulturális gyermekirodalmon keresztül az idegen nyelvi, különösen az olvasási és interkulturális kompetenciák hatékonyan fejleszthetők. Ezután bemutatja, hogyan válasszunk színvonalas, autentikus multikulturális gyermekirodalmat, és néhány művön keresztül tanítási stratégiákat és ötleteket ajánl az olvasási és interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez az általános iskolában.

Kompetenciák fejlesztése multikulturális gyermekirodalommal

Az Egyesült Államokban az olvasástanulás direkt tanítási módszerekkel már a gyerek ötéves korában elkezdődik. Szinte valamennyi állam rendelkezik az osztályokra lebontott olvasási kompetencialistával. Példaként nézzük Florida államot, ahol az első évfolyamot, a kindergartent elvégző hatéves gyerekeknek a következő kompetenciákkal kell rendelkezniük: felismeri a magán- és mássalhangzókat, ezekből új szavakat tud alkotni, egyszerű szavakat tud olvasni szövegben, ismerős és új fogalmakat tartalmazó szöveget megért, képes összefoglalni egy hallott szöveget, és felismeri az információt tartalmazó szövegtípust és a szépirodalmi szöveget (SSS, 2008). A tantárgyi kompetencia-elvárások azonosak az angol anyanyelvű és az angolt mint új nyelvet elsajátítók számára még az olyan sok nemzetiségű államban is, mint Florida, Arizona és Kalifornia, ahol számos iskolában a kisebbségi származású gyerekek alkotják a többséget. Hogy ezzel a kihívással a pedagógusok és a gyerekek megbirkózzanak, a tanulási-tanítási folyamatban elengedhetetlenek a változatos, a gyerekek kognitív, pszichológiai és nyelvi fejlettségi szintjének megfelelő módszerek, tanítási stratégiák és segédanyagok.

Az anyanyelven történő olvasás kutatásának széles körű irodalma van, míg a második nyelven történő olvasással kapcsolatos empirikus kutatások irodalma meglehetősen kisszámú az amerikai kontinensen. Mindennek ellenére a kutatások egybehangzóan igazolják, hogy az idegen nyelven történő olvasástanulást két tényező meghatározóan befolyásolja: az idegen nyelvi tudásszint és az anyanyelvi olvasási képesség (Cummins, 1981). Ez azt jelenti, hogy az alapos idegennyelvi kompetenciákkal rendelkező és/vagy az anyanyelvén már olvasni tudó gyerek eredményesebben tanul meg olvasni az új nyelven.

Az idegen nyelven történő olvasást és tanulást az is befolyásolja, hogy a gyerek rendelkezik-e a szövegre vonatkozó háttérismerttel. Gyakori, hogy az angol nyelvet második nyelvként tanulók élményanyaga gyökeresen eltér a többségi kultúrákhoz tartozókétól, és emiatt háttérismereteik hiányosnak bizonyulnak egy angol tanítási nyelvű, többségi kultúrát reprezentáló osztályban. Ezt figyelembe véve, a kiválasztott könyvnek, szövegnek nemcsak az olvasó idegennyelv-tudásához kell illeszkednie, hanem tartalmában is kapcsolódnia kell a gyerekek élményeihez és ismereteihez. A multikulturális gyermekirodalom olvasása lehetőséget ad arra, hogy a gyermek a könyvben önmagához hasonló szereplőkkel, illetve számára ismerős élethelyzetekkel találkozzon. Ezek a könyvek fontos érzelmi töltést is nyújtanak az olvasó gyermek számára. A sokszor „láthatatlan/észre nem vett" kisebbségi gyermek a multikulturális irodalmi műben reprezentálva és elismerve látja önmagát, családját és kultúráját. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvi és etnikai kisebbségi csoportokból származó gyerek sikeresebb olvasóvá váljék, és zökkenőmentesen sajátítsa el a tantárgyakat az új nyelven.

A nyelvterületen élő többségi és kisebbségi kultúrákról szerzett ismeretek elengedhetetlenek a nyelvtanulók számára, hogy tényleges nyelvi és interkulturális kompetenciákkal vértezzék fel magukat. Mind a szociolingvisztikai, mind a stratégiai kompetencia elsajátítása megköveteli a nyelvtanulótól, hogy ismerje az új nyelv kulturális kontextusát (Yule, 2006). A kontextushoz igazodó szociolingvisztikai kompetenciák kialakításához szükség van arra, hogy a nyelvtanuló alaposan megismerkedjék a nyelvterületen élő különböző csoportok sokszínűségével. Napjainkban az USA lakosságát már nem lehet hitelesen bemutatni, hacsak a többségi kultúrát – az angolul beszélő, Európából kivándorolt középosztálybeli réteget – megjelenítő irodalmat olvassuk. A multikulturális gyermekirodalom, ami hitelesen ábrázolja a kulturális sokszínűséget, elősegítheti a fentebb említett kommunikációs kompetenciák fejlesztését.

A multikulturális gyerekirodalom alkalmas arra is, hogy a tantárgyak tanulásához szükséges angol szaknyelvi kompetenciákra élvezetes módon készítse fel a gyerekeket. A színvonalas irodalmi művek tartalmaznak olyan szókincset és nyelvtani szerkezeteket, fordulatokat, amelyek a tankönyvi szövegek megértéséhez is jó előkészítést nyújtanak. Ezen túlmenően a multikulturális gyermekirodalomban az angolul tanuló gyermek találkozik a kultúrákkal, népekkel,

országokkal kapcsolatos fogalmakkal, ismeretekkel, amelyek megkönnyítik a természettudományi és társadalomtudományi órák tartalmának elsajátítását is.

A kisebbségi csoportokat megjelenítő irodalmi művek számos lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanuló végiggondolja identitását, a kultúrák együttélésének számos, sokszor nem egyszerű kérdését, és a tanóra színteret biztosíthat ezek megvitatására is (McCallister, 2004). Végül az így elsajátított nyelvi és kulturális kompetenciák elősegíthetik egyfajta befogadó magatartás kialakítását, ami egy multikulturális társadalomban és a globalizáció felé haladó világban elengedhetetlen.

A multikulturális gyermekirodalom kiválasztásának szempontjai

Az autentikus multikulturális irodalom tükrözi a kultúra értékrendjét, tényeit és gondolatvilágát, és íly módon ablakot nyit a kultúra mélyebb rétegeinek feltárásához (Short–Fox, 2003). Az ilyen irodalom sokdimenziós, árnyalt értelmezést ajánl a másságról és a kultúrák értékrendjének sokszínűségéről. A pedagógus feladata, hogy színvonalas multikulturális irodalmat adjon a gyerekek kezébe, miután alaposan megvizsgálta az irodalmi mű cselekményét, szereplőit, nyelvezetét és a könyv illusztrációt. A következő szempontok mérlegelése elősegíti a pedagógusok helyes döntését:

(1) a történet szereplői a kultúra hiteles alakjai;
(2) a szereplők tevékeny résztvevői a történetnek;
(3) a történet és a színhely a bemutatott kultúra autentikus életterét eleveníti meg;
(4) a csoport értékrendszerének, kulturális jellemzőinek bemutatása objektív és előítélet-mentes;
(5) a történetmondás, a párbeszédek további ismereteket közvetítenek a kultúráról;
(6) a könyvben szereplő illusztrációk, fényképek valós képet festenek az adott kultúráról.

A könyv szerzőjének és illusztrátorának nemzeti, etnikai hovaátartozása és élményhátteré is hasznos adatokkal szolgálhat a döntésben (Carpenter, 2000). Mindezeken a szempontokon túl aszerint is értékelni kell a multikulturális gyermekirodalmi művet, hogy a mű színvonalas irodalmi alkotás-e, amelyben az író és a szereplők nyelvezete adekvátan és tiszteletteljesen ábrázolja a kultúra résztvevőit és értékeit.

A multikulturális gyermekirodalom a nyelv- és kultúratanulási folyamat hatékony részévé válhat, ha a kiválasztott gyermekirodalmi mű megfelel a tanulók idegen nyelvi olvasási szintjének is. Calderon (2007) szerint a kiválasztott irodalmi szövegben a szavak 90–95%-át az angolul tanuló kisdiáknak ismernie kell ahhoz, hogy élvezettel és hatékonyan tudjon részt venni az olvasásban. A szókincsen kívül a szöveg nyelvtani szerkezetének is igazodnia kell a gyerek ide-

gen nyelvi tudásszintjéhez. Ezért a pedagógusnak tüzetesen kell megvizsgálni az irodalmi művet, és felmérni a szöveg nyelvi nehézségi fokát, valamint az olvasó jelenlegi nyelvtudását és meglevő háttérismeretét.

A következő rész bemutat néhány színvonalas angol nyelvű multikulturális gyermekirodalmi alkotást, és a feldolgozásukhoz ajánl olyan tanítási stratégiákat és ötleteket, amelyek elősegíthetik, hogy a különböző korosztályú és nyelvi szinten lévő kisdiákok olvasási és interkulturális kompetenciái fejlődjenek.

Könyvek és tanítási stratégiák

Kezdő nyelvtanulók

Angolul tanuló kisiskolások, 5–7 évesek számára olyan multikulturális gyermekirodalom a megfelelő, amely – a sok illusztráció mellett – két nyelven tartalmazza a szöveget a gyermek nyelvi és olvasási szintjéhez igazodóan. A kétnyelvű könyvek nemcsak az idegen nyelvi, hanem az anyanyelvi olvasási kompetenciákat is fejlesztik, és ezen kompetenciák átvihetők az új nyelvre (Cunningham–Graham, 2000). Az anyanyelvén már olvasni tudó gyermek számára a kétnyelvű könyvek biztosítják a stresszmentes környezetet az idegen nyelven történő olvasáshoz, hiszen anyanyelvi tudása segíti az idegen nyelvű szöveg dekódolását is (Krashen–Terren, 1983).

A Fiesta (Foglesong Guy, 1996) című könyv mindössze 46 szóban angolul és spanyolul „meséli" el a fiesztára való készülődést és vásárlást, miközben egy mexikói piacon vezeti át az olvasót, majd a fiesztán az ünnepelt egy kis bottal szétüti a latin-amerikai ünnepek elmaradhatatlan fénypontját, a pinatát (játékokkal és édességekkel megtöltött hatalmas, díszes, felfüggesztett figurát). A szöveg mondattöredékekből (hiányos mondat) és egy rövid ismétlődő kérdésből áll (*Egy kosár. És még mi? Kettő trombita. És még mi?*). A latin fieszta színes forgatagának költőiségét az író számokkal és néhány főnévvel idézi fel, amihez az illusztráció hiteles kontextust teremt.

Már a nyelvtanulás első heteitől kezdve a pedagógus használhatja ezt a könyvet és Foglesong Guy más, például Siesta (2005) és My Grandma, Mi abuelita (2007) című könyveit. A kiejtés és az intonáció gyakorlására először felolvasással, majd kórusban történő olvasással lehet bevezetni a gyerekeket az idegen nyelvű olvasás birodalmába. Hamarosan e könyvek önálló olvasása is sikerélményt ad a gyerekeknek, hiszen a kétnyelvű szöveg, az ismétlődő kérdések és az illusztráció megkönnyítik az olvasást és a szöveg megértését. Ezekkel a könyvekkel a nyelvtanulás korai szakaszában a kisgyermek már „olvasónak" látja magát, ami hasznos motiváló erő a későbbiekben. A spanyol anyanyelvű gyerekek esetében ezek a kétnyelvű multikulturális könyvek hidat képeznek az otthoni kultúrájuk és az iskola világa között, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a két eltérő valóság harmonikus egységbe olvadjon. Ezek a könyvek fontos interkulturális kompetenciákat

fejleszthetnek az angol anyanyelvű többségi és a más kultúrából származó kisgyermekek számára is, hiszen így megismerkedhetnek az amerikai társadalom legnépesebb kisebbségi csoport – a spanyol ajkú latin-amerikaiak – szokásaival és életérzésével.

Alapfokú nyelvtudást fejlesztők

A nyelvtanuló, aki már rövid mondatokkal kommunikál, és rendelkezik jelentős passzív szókinccsel, képes a komplexebb nyelvezetű multikulturális gyerekkönyvekkel is megbirkózni, különösen akkor, ha az olvasást és a szövegértést előkészítő beszélgetés és az illusztráció is segíti. Az olyan gyermekirodalom, amely valós személyekről szól, hatékonyan fejlesztheti a tantárgyak (történelem és földrajz) angol nyevű tanulásához szükséges készségeket. A Wangari's trees of peace (Winter, 2008) című könyv az első afrikai Nobel-díjas nőről szól, aki faültetéssel védte az erdőirtással pusztított területeket, és nőtársait is ráébresztette arra, hogy képesek változást előidézni, és saját maguk és mások sorsát javítani. A könyv értéke abban rejlik, hogy egy közelmúltbeli élettörténeten keresztül mutatja be a Földünk és embertársaink iránti felelősséget és kötelezettséget – országhatároktól függetlenül.

Wangari történetét fel lehet dolgozni beszélgetéses olvasással, amikor a tanár kérdések és az illuszráció segítségével halad végig a történeten. Ez alkalmat ad arra is, hogy a nem ismert szavakat elmagyarázza, és a szöveghez szükséges szókincset megalapozza. Valószínű, hogy a kisiskolásoknak nincs sok háttértudásuk Wangariról, a kenyai környezetvédő aktivistáról, így az olvasás előtti kérdések nem rá vonatkoznak, hanem a gyerekek lakhelyére jellemző környezetvédelmi problémákra és megoldásokra. (Röviddel a cikk írását megelőzően olajszennyeződés történt a Mexikói-öbölben, ami a floridai gyerekek érdeklődését alaposan felkeltette, hiszen a floridai strandok is veszélybe kerültek. Az erre vonatkozó környezetvédelmi kérdések megteremthetik az összefüggést Wangari törekvései és a floridai kisdiákok életélménye között.) A könyv olvasása után a gyerekek készíthetnek képregényt, ami olyan nyelvtanítási stratégia, amellyel a gyerekek autentikus módon, írásban fejezik ki a szöveg tartalmát (Derrick, 2008). Mivel a képregény nyelvezete egyszerűbb, mint egy fogalmazásé, így ez a műfaj megfelelő az alapfokú nyelvtudás szintjén álló tanulók íráskészségeinek fejlesztésére. A gyerekek saját rajzaikon kívül a technika használatával, kreatív módon alkothatják meg a képsorokat, és azokhoz hosszabb-rövidebb dialógusokat, gondolatokat illeszthetnek. Az interneten számtalan weboldal található, amely segíti a gyerekeket a képregény rajzi megalkotásában. Ilyen pl. a Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) által szponszorált http://www. readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/comic-creator-30021. html weboldal, illetve a könnyen navigálható és ötletekben gazdag http://www.toondoo.com/ weboldal.

Kezdő-középfokú nyelvtudással rendelkezők

A 2-3 éve angol nyelvet tanulók már biztonsággal használják a kommunikatív angol nyelvet a mindennapokban, ugyanakkor a tantárgyak tanulásához szükséges angol szaknyelvi kompetenciákhoz még jelentős szókincset és nyelvtani szerkezetet kell elsajátítaniuk (CUMMINS, 1984). A 10–13 éveseknek szóló gyermekirodalom alkalmat nyújt a tantárgyak tanulásához szükséges nyelvi és olvasási kompetenciák fejlesztéséhez, ugyanakkor fontos interkulturális kompetenciákhoz is hozzásegíti az olvasó gyermeket.

A My name is Bilal (MOBIN-UDDIN, 2005) című illusztrált gyermekirodalmi mű megírását az inspirálta, hogy elérhető legyen egy, az amerikai muszlim gyerekek mindennapjait hűen tükröző könyv. Erre azért van szükség, mivel a 2001. szeptember 11-i terrortámadás óta az amerikai muszlim gyerekeknek gyakran előítélettel kell megküzdeniük az iskolákban. A könyv egy tizenéves fiú története, aki először megtagadja a nevét – a tipikus muszlim nevet –, hogy konfliktusmentesen illeszkedhessék be az iskolába. Később egy tanára és nővére segítségével rádöbben arra, hogy mit is jelent muszlim hite és életformája, és végül bátran vállalja kultúráját és vallását. A történetben számos kultúrtörténeti ismeret (az Iszlám eredete, a muszlimok vallási kötelezettségei, például imádkozás, öltözködés) elevenedik meg egy mai, XXI. századi amerikai iskolai falai között.

A könyv olvasását megelőzően a K–W–L tanítási stratégiával (OGLE, 1986) lehet elősegíteni az olvasás és gondolkodás folyamatát. Ez egy háromoszlopos táblázat, amelynek első oszlopában (K) a gyerekek lejegyzik, hogy mit tudnak az adott témáról, jelen esetben a muszlim vallásról. A második oszlopban (W) azokat a kérdéseket sorolják fel, amit szeretnének megtudni a témáról. Így a pedagógus felmérheti, hogy gyerekek milyen háttértudással és érdeklődéssel rendelkeznek a témával kapcsolatban. A szöveg olvasása után a harmadik oszlopban (L) a gyerekek leírják, hogy milyen új tudást szereztek a műből. A K–W–L stratégia fejleszti a gyermek felelősségérzetét az olvasási folyamatban, valamint a későbbiekben a tankönyvi szöveg feldolgozására is jól használható. A kultúrtörténeti utalások miatt Bilal története előkészíti a történelem- és a földrajzóra szókincsét és fogalmait, hiszen a sivatag, Mecca, Etiópia és a rabszolgaság is említésre kerül.

A szöveg elolvasása után a Readers' Theater (Olvasói színjátszás), mint szövegfeldolgozási technika alkalmazható (BUSCHING, 1981). Ez a tanítási stratégia alkalmazható a kezdő-középhaladók óráin, akik a történet dialógusait dramatizálják, ugyanakkor a fejlettebb nyelvtudással rendelkezők már önálló dialógusokat is írhatnak, amit aztán színpadon előadnak. A Readers' Theater nemcsak az olvasási és nyelvi kompetenciát fejleszti, hanem alkalmat nyújt a diákok számára, hogy azonosuljanak egy szereplő helyzetével, ami a beleérzést és az interkulturális kompetenciákat fejleszti. A szerep közben óhatatlanul szembesülnek olyan kérdésekkel, mint „*Milyen lehet kitaszítottnak lenni?*", „*Miért akarja bárki is letagadni nevét, származását?*", „*Miért ne fogadnánk el, hogy a muszlim lányok*

eltakarják a hajukat?" „*Nehéz kiállni a másikért, ha bántják?*" Ezekkel a tanítási stratégiákkal Bilal története számos kompetencia megjelenését és gyakorlását biztosíthatja.

Az Amelia's Road (Altman, 1993) című könyv bemutatja az amerikai társadalom egy alig észrevett szegmensét, a migráns mezőgazdasági munkások gyerekeit. Ezek a gyerekek főként latin-amerikai és karibi országokból bevándorolt családokban nőnek fel, ahol az egyedüli megélhetést a gyümölcs- és zöldségbetakarítás biztosítja, így a családok egész évben úton vannak, és csak néhány hetet töltenek ott, ahol szükség van a munkájukra. Télen Floridában narancsot és citromot szüretelnek, majd Georgiában szedik az őszibarackot, végül az almaszedés az északi államokban éri őket. Így a tanév folyamán a gyerekek számtalan iskolába járnak, és mielőtt megszoknák az új környezetet, már ismét úton vannak egy újabb iskola felé. A nyelvi és kulturális kisebbségi csoportban élő gyerekek életén kívül a könyv azt is hitelesen mutatja be, ahogyan a szociális helyzet, a szegénység meghatározza az életélményeket. A történetet olvasó gyerekek arra is felfigyelhetnek, hogy mennyire eltér Amelia élete az átlagos gyerekekétől, ugyanakkor az álmai, vágyai hasonlóak másokéihoz.

A könyv autentikus illusztrációja lehetővé teszi, hogy a szöveg olvasása előtt a gyerekek „besétálják" a történetet, és a képek segítségével kitalálják a történet főbb eseményeit és mondanivalóját. Ez a szövegelőkészítési technika hatékony az idegen nyelvet tanulók számára, mivel kötetlen beszélgetésben felelevenítik és/vagy megtanulják a szövegértéshez elengedhetetlen szókincset és nyelvi szerkezeteket. Amelia története alkalmas önálló vagy párban történő olvasásra. A szövegértés elősegítésére a gyerekek hozzáláthatnak a történettérkép kitöltéséhez (Rosenblatt, 1984). A történettérkép olyan szövegfeldolgozási stratégia, amelynek lényege, hogy olvasás közben és azt követően a gyerekek kitöltenek egy megadott vázlatot/térképet, ami tartalmaz olyan címszavakat, mint például a szereplők, helyszínek, probléma és a probléma megoldása. A kitöltött történettérkép jó fogódzót nyújt a szöveg újrameséléséhez is, ami fejleszti a szóbeli nyelvi készségeket, illetve a szókincs aktivizálását. Középfokú nyelvtudással rendelkező gyerekek a szöveg olvasása után olvasónaplóban jegyezhetik le gondolataikat (Atwell, 1984). Az olvasónapló használata ezen túlmenően lehetőséget teremt arra is, hogy a gyerekek és a pedagógus reflektáljanak a könyvben szereplő migráns kislány életére, vágyaira. A naplóban az olyan gondolkodtató kérdés, mint „*Hogyan segítenél Ameliának, ha az osztálytársad lenne?*" beleérzést, proaktív gondolkodást és interkulturális kompetenciákat fejleszthet.

Záró gondolatok

Az amerikai közoktatásban bekövetkezett jelentős demográfiai változások azt eredményezték, hogy a diákok jelentős aránya nem anyanyelveként beszéli az

angol nyelvet, és a többségi kultúrától eltérő etnikai és nemzetiségi kisebbségi családból származik. Az eddigi statisztikák szerint a közoktatás nem tud eredményesen megbirkózni a megváltozott diáksereg oktatásával; a kisebbségi gyerekek olvasásból és matematikából lemaradnak, és nem teljesítik az életkoruk szerinti iskolai elvárásokat. Ez az írás arról érvelt, hogy a gondosan megválasztott multikulturális irodalom hatékony tanítási stratégiákkal alkalmazva lehetőséget ad arra, hogy a gyermek fejlessze angol nyelvi kompetenciáit, különösen olvasási és szövegértési készségeit, valamint elsajátítsa az interkulturális kompetenciákat. A javasolt könyvek és tanítási stratégiák azonban nem korlátozódnak az angolt, mint második nyelvet tanulókra. Az anyanyelvén tanuló kisdiák olvasási, szövegértési, és multikulturális kompetenciái is jól fejleszthetők a tanulmányban ismertetett könyvekkel és stratégiákkal. Ezek alkalmazásával a más országokban angolt, mint idegen nyelvet tanulókat is megismertethetjük a jelenlegi amerikai társadalom sokszínűségével és a napjaink amerikai társadalmában használt szociolingvisztikai kompetenciákkal.

Irodalom

Altman, L. (1993): Amelia's road. Lee & Low, New York.

Atwell, N. (1984): Writing and reading literature from the inside out. Language Arts. 61, 240–252.

Busching, B. (1981): Reader's theater: An education for language and life. Language Arts, 58. 330–338.

Calderón, M. (2007): Gear up ELL plus: Reading Program for K–3. Wright Group/ McGraw Hill, Chicago, Ill.

Carpenter, L. M. (2000): Multiethnic children's literature: It's need for a permanent place in the children's literary canon. (Report NO. CS 217 099). Biola University, La Mirada, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441240).

Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority children. In: California State Department of Education (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework. California State University, Los Angeles. (3–49).

Cunningham, T. H.–Graham, C. R. (2000): Increasing native English vocabulary recognition through Spanish immersion: Cognate transfer from foreign to first language. Journal of Educational Psychology, 92/1. 37–49.

Cummins, J. (1984): Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In: P.A. Richard-Amato, Making it happen: Interaction in second language classroom from theory to practice. (1996). Addison–Wesley, White Plains, NY.

Derrick, J. (2008): Using comics with ESL/EFL students. http://iteslj.org/Techniques/ Derrick-UsingComics.html..[2010.5.12]

Foglesong Guy, G. (1996): Fiesta! Greenwillow Books, New York.

Foglesong Guy, G. (2005): Siesta. Greenwillow Books, New York.

Foglesong Guy, G. (2007): My grandma. Mi Abuelita. HarperCollins Publishers, New York.

HODGKINSON, H. (2002): Demographics and teacher education. Journal of Teacher Education, 53/2. 102–105.
KRASHEN, S–TERRELL, T. (1983): The natural approach: Language acquisition in the classroom. The Alemany Press, San Francisco, CA
MCCALLISTER, C. (2004): Schooling and the possible self. In: Curriculum Inquiry, 34/ 4. 425–461.
MOBIN–UDDIN, A. (2005): My name is Bilal. Boyd Mills Press, Honesdale, PA.
NCES. Executive summary. National report card: 2009. http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2009/2010458.asp#section2 /.[2010. 05. 3.]
OGLE, D. (1986): A teaching model that develops active reading of expository text. The reading teachers, 39. 564–570.
ROSENBLATT, L. (1984): Literature and exploration. (3rd ed.) Modern Language Association, New York.
SHORT, K. G.–FOX, D. L. (2003): The sociopolitical contexts of cultural authenticity. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
SSS Sunshine state standards, Language arts, Kindergarten, Florida Department of Education. http://www.floridastandards.org/Standards/FLStandardSearch.aspx.[2010. 05. 02.]
YULE, G. (2006): The study of language (3rd ed.). Cambridge University Press, New York.
VILLEGAS, A.–LUCAS, T. (2002): Educating culturally responsive teachers. A coherent approach. SUNY Press, Albany, NY.
WINTER, J.(2008): Wangari's trees of peace. Harcourt, Orlando.

SZÉCSI, TÜNDE

FOSTERING SECOND LANGUAGE COMPETENCIES WITH MULTICULTURAL CHILDREN LITERATURE

Due to the civil right movements and immigration in the United States, significant changes in society and educational policies took place during the past decades. As a result, 40 % of public school students come from minority cultures, and 10% has limited English proficiencies. Research indicates that their academic success is greatly influenced by their reading, comprehension and cultural competencies in the new language. This paper argues that multicultural children literature has the potential to effectively foster English language learners' competencies. The paper also presents tips for assessing and selecting authentic multicultural literature. Finally, it offers teaching strategies for a selection of multicultural children books to be successfully used with English language learners in elementary and middle schools.

SZINGER VERONIKA

Családi literációs programok

A felmérések tanúsága szerint a családi literációs modellek, a szülők írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységei és attitűdjei, a közvetített minta döntő hatással van a gyermek írás- és olvasásfejlődésére, arra, hogy az írásbeliség és az azzal megszerezhető tudás milyen szerepet fog játszani későbbi életében. Ezért válnak egyre népszerűbbé a családokat is bevonó, elsősorban iskolai, valamint könyvtári programok, ahol a szülőkkel való együttműködés célja annak a tudásnak a kialakítása, amely az írás és olvasás sikerességéhez kell. Az egyirányú kommunikációs modelleket, ahol a szülőket tanácsokkal látják el, nagyon sok szempontból hasznosnak találták a gyermek literációs fejlődésében, a szakemberek azonban még hasznosabbnak ítélik azokat a programokat, amelyek a kétirányú kommunikációt tekintik alapnak, ahol a pedagógusok információt cserélnek a szülőkkel arról, hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni az írás-olvasás eseményeket.

Bevezető

Egy amerikai felmérés szerint (Paratore, 2002) tíz tanárból hét a szülőket hibáztatta a kudarcokért, akik idő, érdeklődés vagy tudás hiányában nem képesek kellőképpen támogatni gyermekük literációs fejlődését. Tény, hogy az írás-olvasás esemény megléte/hiánya, mennyisége/minősége függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, és függ a kulturális szokásaitól is. A közösségeknek, társadalmi csoportoknak saját szabályaik vannak arra vonatkozóan, hogyan osztják meg egymással az írott szövegből származó információkat. Bizonyos közösségekben ez a mód közel áll az iskola által elvárt mintához, más esetben különbözik attól. Szerencsésebb esetben a gyermekintézmény dolgozói arra törekednek, hogy megismerjék a családokat, majd hatékonyan segítsék a gyermek literációs fejlődését.

A pedagógusok beszámolói szerint már iskolába kerüléskor a gyermekek meglehetősen eltérő előismerettel rendelkeznek az írásbeliséggel kapcsolatos tudás tekintetében, ami elsősorban családi szocializációs eltérésekre, illetve az eltérő érdeklődésre vezethető vissza. Vannak olyan nagycsoportos óvodások, akiknek alig van ismeretük az írott nyelvről, mások ismernek szóképeket, de nem tudják az elemeit, vannak, akik néhány betűt ismernek.

A pedagógiai következmények kezelésére két alapvető lehetőség kínálkozik: az egyik a gyermekintézmények feladata és lehetősége az írásra és olvasásra szocializálásban, a másik pedig az intézmények által kezdeményezett családi programok.

Az egyirányú kommunikációra építő családi literációs programok

Oktatási, nevelési szakemberek már régóta foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogyan lehet befolyásolni a család és a gyermekintézmény kapcsolatát az írásbeliség területén. Amerikában különösen népszerűek a szülők bevonására építő programok; ezek száma egyre nő. A családi literációs program általános fogalma jelenti egyrészt azokat a törekvéseket, amelyek arra irányulnak, hogy a szülőknek nyújtsanak segítséget gyermekük literációs fejlődésének támogatásában. Például olyan kezdeményezések tartozhatnak ide, amelyek a meseolvasás minőségét és gyakoriságát befolyásolják pozitív irányban, de ide tartozik az otthoni író- és olvasósarok kialakítása, könyvtárlátogatás, az ábécé tanítása, segítség a házi feladatban.

A generációk közötti családi literációs programok annyiban különböznek az előbbitől, hogy több generáció (a szülők és a gyerekek) együttes segítésére fókuszálnak, arra, hogy a szülők hogyan segíthetik gyermeküket az iskolaorientált literációs szokások elsajátításában, miközben saját literációs és nyelvi készségeik is pozitív irányban változnak. Az Even Start Program például az Egyesült Államok nagyszabású kezdeményezése, amely különösen kecsegtető eredményekről számolt be a családok bevonását illetően (Paratore, 2002; Strickland, 2002). A program családlátogatással, tanácsadással, a szülők képzésével segít abban, hogy a szülők gazdag literációs környezetet alakítsanak ki gyermekeik számára, illetve partnerek legyenek a kicsik ilyen irányú fejlesztésében. A generációk közötti családi literációs programok Amerikában elsősorban a nem angol anyanyelvű családokban váltak népszerűvé. Klasszikus példája a Head Start program, amely ugyancsak a hátrányos helyzetű családoknak igyekszik segítséget nyújtani, többek között a nevelés és oktatás terén (Tracey, 2000; Paratore, 2002). 2005-ig több mint 22 millió gyermek vett részt a programban még iskoláskor előtt azzal a céllal, hogy megfelelő készültséggel kezdhessék az iskolát.

Ezekben a programokban egyirányú kommunikációs modellről van szó, mert a hagyományos értelmezés szerint az otthon és a gyermekintézmény kapcsolata olyan egyirányú viszonyt és kommunikációt feltételez, ahol az óvoda, illetve az iskola továbbítja az információt a család felé. (Például hírlevelek és olyan programok, amelyek azt az üzenetet közvetítik a szülőknek, hogy mennyire fontos a gazdag írásbeliségű családi háttér.) Az alábbi területek kiemelt jelentőséget kapnak (Tracey, 2000):

(1) Fizikai környezet

A gazdag írásbeliségű otthonokban mindenhol könyvek és különböző íróeszközök vannak (beleértve a számítógépet is), amelyek könnyen elérhetők a gyermek számára. A gyerekeknek – gyakran az egészen kicsiknek is – saját íróasztaluk van (egy nyugodt hely), szintén bőségesen ellátva papírral és íróalkalmatossággal, amit bármikor használhatnak. Cél, hogy a gyereknek legyenek saját könyvei,

amelyek egy része a család állandó tulajdonában van, a többit a könyvtárból vagy a gyermekintézményből lehet kölcsönözni (ez utóbbi is egy szoros kapocs az óvoda/iskola és a család között). A pedagógusok ennek a környezetnek a pozitív hatását közvetítik a szülők felé a korábban említett módon, vagy esetleg könyveket küldenek a gyermek családjába.

(2) A gyermeknek szóló felolvasás pedagógiai jelentősége

A kutatások kimutatták, hogy azok a gyerekek, akiknek iskoláskoruk előtt kevesebb írás-olvasás eseményben volt részük, az iskolában rosszabb olvasók lettek (PARATORE, 2002 hivatkozik az alábbi kutatókra DURKIN, 1966; BRIGGS–ELKIND, 1977; CLARK, 1976; DUNN, 1981; MASON, 1980; MORROW, 1983).

Egyes kutatások szerint a gyermeknek szóló felolvasás felelős a gyermek éves szókincsgyarapodásának egyharmadáért, és ugyancsak kedvezően befolyásolja a későbbi iskolai előrehaladást (NEUMAN–BREDEKAMP, 2000: hivatkozik ANDERSON 1995; NAGY és HERMAN 1987 kutatásaira). *„A legfontosabb tevékenység annak a tudásnak a kialakításához, amely az írás és olvasás sikerességéhez kell, a kisgyermeknek szóló felolvasás. [...] A felolvasás a leghatékonyabb reklámja az olvasás nyújtotta örömnek."* (LESIAK idézi ANDERSON, HIEBERT, SCOTT és WILKENSONt 1997: 145). Vagyis mindenképpen összefüggés van a gyermek későbbi olvasási teljesítménye, valamint aközött, hogy gyermekkorában mennyit olvastak neki. Egy japán kutatás (SUGIYAMA–SAITO, 1973) például kimutatta, hogy a korai olvasóknál az anyák sokkal korábban kezdtek meséket olvasni a gyermekeknek. Egy kanadai kutatás (PATEL–PATTERSON, 1982) hasonlóan azt találta, hogy a korai olvasóknak naponta olvasnak fel meséket (idézi TÓTH, 2002:21). Ezt az eredményt azonban finomította az a vizsgálat, amelyből kiderült, hogy amikor a családok szocioökonómiai státusában, a család általános literációs szokásaiban nagy különbségek vannak, a felolvasás fontos, de önmagában nem elegendő „írás-olvasás esemény" (LESIAK, 1997; PARATORE, 2002 hivatkozik SCARBOROUGH, DOBRICH és HAGERre 1994).

(3) Közös olvasás, szülő-gyermek interakciók

Az előbb említett kutatási eredményekkel összhangban a szakemberek ezt a tevékenységet tartják az egyik legmeghatározóbb tényezőnek a gyermek későbbi olvasói magatartását tekintve. A kisgyerek számára a meseolvasás legtöbbször örömforrás, a megnyugvás eszköze (pl. betegség idején), vagy a szülővel való kapcsolattartás lehetősége (esti mese, mint a lefekvési szertartás része). Az írásbeliséget értéknek tekintő családokban a szülők kijelölik a napnak egy szakát (általában az elalvás előtti perceket), amikor mesét olvasnak gyermeküknek, így ez mindennapi tevékenységgé válik.

A közös olvasás gyakran párbeszédes formában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, ha-

nem kérdéseket is feltesz, vagy kommentál), lehet visszacsatolás is, természetesen sok kérdéssel. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be, a gyermek partnerként, „olvasóként" viselkedik. Az interaktív jelleg mellett a gyermek egy idő után a hallgatói magatartást is elsajátítja. Természetesen már azelőtt is érdemes a kisgyereknek olvasni, hogy megtanulna beszélni, ugyanis a kisbabák szeretik hallani az emberi hangot, így a felolvasást kellemes érzésekkel társítják.

A gyermeket körülvevő környezet olvasással kapcsolatos elemei beépülnek a mindennapi társalgásba. A gyerek megérti az olvasott könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, válaszol is ezekre, utal az írott forrásból származó ismeretekre. Már azelőtt értő, kritikus olvasóként viselkedik, hogy konvencionális értelemben megtanulna olvasni. Vagyis ezek a tanító-gyakoroltató tevékenységek egy egész sor, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A gyerekek egészen pici koruktól kezdve tudják, hogy a könyveket nézegetni lehet, sőt olvasással meg lehet fejteni, ami a lapokra rá van nyomtatva. A mesekönyvek szövegét a felnőtt (vagy idősebb testvér) olvassa fel, de azok a gyerekek, akik látják a környezetükben a felnőtteket, idősebbeket olvasni, lassan megtanulják, hogyan „működik" az írott szó, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani" az egyiket a másikra (mit tudnak a könyvből saját életükre, tapasztalataikra vonatkoztatni), megtapasztalják, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes.

A könyves kultúra különféle helyzeteket és műveleteket foglal magába: olvasást, felolvasást, lapozást, így a gyerekek egy sor olvasással/írással kapcsolatos technikai tudásra is szert tesznek. Ilyen pl. a lapozás, a direkcionalitás, azaz, hogy a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé halad, általában a bal felső sarokban kezdjük el az írást, szóköz van a szavak között, írásjelet teszünk a mondat végére. Ezek egyenes következménye lehet a kvázi-olvasás és kvázi-írás, jóval az írás-olvasás tényleges technikai elsajátítása előtt. Ilyenkor a kisgyerek megjegyzi, hogy melyik képhez milyen szöveg tartozik, vagy önállóan talál ki szöveget, és imitálja az olvasást. A „hitelesség" kedvéért akár az ujjával is követi a sorokat. A gyermekek a mesék nyelvezetét is megtanulják, és előszeretettel használják azok fordulatait (*„Hol volt, hol nem volt…*). Amikorra ezek a gyerekek óvodába, iskolába kerülnek, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, amelyek alapvetően fontosak az írásbeliségre épülő kommunikáció elsajátításához.

Az eddig elmondott jellegzetességek összhangban vannak az iskolai kommunikációval, az írásbeliséggel kapcsolatos elvárt viselkedéssel. Csak egyetlen példa a sok közül, az előbb említett párbeszédes olvasás, ami az együttolvasás speciális formája. A párbeszédes olvasás folyamán a felnőtt figyelmesen hallgat, kérdéseket tesz fel, újabb információkkal bővíti a társalgást, és a gyermeket is arra biztatja, hogy egyre összetettebb formákkal járuljon hozzá a társalgáshoz. A

közös olvasás során hat olyan tényezőt találtak, amelyek pozitívan befolyásolják a gyermek literációs fejlődését (TRACEY, 2000 hivatkozik FLOODra, 1977):
(1) a gyermek által kimondott összes szó a közös olvasás során;
(2) a gyermek által megválaszolt kérdések száma;
(3) a gyermek által feltett kérdések száma;
(4) a szülő előkészítő, bemelegítő kérdéseinek száma;
(5) az olvasás után, a szülő által feltett értékelő kérdések száma;
(6) a szülő által kimondott pozitív megerősítések mennyisége.

Taylor és Strickland (1986) vizsgálta (TRACEY, 2000 hivatkozik TAYLOR és STRICKLANDra), hogy a szülők segítettek gyermekeiknek új szavakat vagy fogalmakat elsajátítani a meseolvasás során, az olvasottakat összekapcsolták a gyermek valódi életével, kiterjesztették a történetet, miközben bátorították gyermeküket az aktív részvételre.

A családoknak segítő pedagógiai munka lényege, hogy olyan stratégiákat tanítson meg a szülőknek, amelyek különösen hatékonnyá teszik a közös meseolvasást. (Pl. „The Parents as Partners Reading Program" (1995) – A szülők, mint partnerek olvasási program.) A javaslatok az alábbiak:

- Beszéltesse gyermekét! A gyermek a beszélgetés és a kérdésfeltevés során tanul. Egy lehetséges módja a szóra bírásnak, ha afelől érdeklődünk, vajon mi fog történni később a történetben.
- Segítsen neki megérteni a történetet! Néha a gyermekek nem értik a könyvben megfogalmazottakat. Ilyenkor segíthetjük a megértést, ha elmondjuk a történést a saját szavainkkal.
- Dicsérje gyermekét, ha valami érdekeset mond a könyvről vagy ügyesen olvas!
- Kösse a történetet saját életükhöz, olyan emlékekhez, amelyek valóban megtörténtek! Erre bátorítsa gyermekét is!
- Tegyen fel kérdéseket meseolvasás közben! A „*Miért?*" és „*Hogyan?*" kérdések különösen hasznosak lehetnek.
- Várja meg a válaszokat a kérdés feltevése után! A legtöbb gyermeknek időre van szüksége ahhoz, hogy jó választ adjon a jó kérdésekre.
- Kisebb gyermeknél mutasson rá a szavakra, amikor olvas! Ez segíti a nyelvi tudatosság kialakulását, fejlődését, hiszen a gyermeknek lesz fogalma a nyelv elemeiről. Megtanulja, hogy (a mi kultúránkban) balról jobbra olvasunk, és csak akkor lapozunk, ha az összes szót elolvastuk azon az oldalon.
- Nagyobb (már olvasni tudó) gyerekkel felváltva olvassanak!
- Körültekintéssel válasszon könyvet, olyat, ami megfelel a gyermek aktuális szintjének!
- Legyen az olvasás öröm!

Egyéb tanácsok, ötletek a családi programokból, amit a szülők tehetnek gyermekük olvasóvá nevelése érdekében

- Biztosítsanak a gyermeknek gazdag nyelvi környezetet: Meséljenek történeteket, énekeljenek dalokat, mondjanak verseket, mondókákat, írják le a környező világot, nevezzék meg a dolgokat!
- Próbáljanak meg mindennap legalább fél órát olvasni a gyermeknek! Ha nem érnek rá, kérjék meg valamelyik nagyszülőt vagy idősebb testvért!
- Korlátozzák a tévénézés idejét! Keressenek olyan műsorokat vagy video- és DVD-filmeket, amiket együtt tudnak megnézni, és utána meg is beszélik a kisgyerekkel!
- Nevezetes alkalmakra ajándékozzanak könyveket!
- A szülő a gyermek legfontosabb modellje. Teremtsenek olyan alkalmakat, amikor a kisgyerek látja a családtagokat olvasni! Mutassák meg gyermeküknek, hogy az olvasás és írás hogyan segít a mindennapi életben: a főzésben, vásárlásban vagy a közlekedés során! Abban az esetben, ha a szülők literációs képessége korlátozott, válasszanak képeskönyvet, amelynek képeiről lehet beszélgetni! Meséljenek családi történeteket vagy közkedvelt népmeséket gyermeküknek!
- Látogassák gyakran a helyi könyvtárat, hogy felkeltsék a gyermek érdeklődését a könyvek iránt!

Az utolsó javaslatból is látszik, hogy a családi literációs programok forrása nem lehet kizárólagosan az iskola vagy az óvoda; a közkönyvtár – mint az élethosszig tartó tanulás egyik fontos színtere – ugyancsak sokat tehet a gyerekek és felnőttek oktatási problémáinak enyhítéséért. Örvendetes, hogy a családi olvasási programok biztosítása Magyarországon sem ismeretlen, az óvodás vagy még kisebb korosztály, valamint családjaik számára szervezett rendezvények különösen népszerűek (pl. baba-mama klub, bababarát könyvtár). A hazai programok mintájául szolgálhatnak azok az amerikai kezdeményezések, amelyek már régóta prosperálnak, az USA-ban a funkcionális analfabéták drámaian növekvő aránya, valamint a nagyszámú, angolul nem beszélő bevándorló miatt (Talan, 2001). A kaliforniai közkönyvtárak családi literációs programjának részét képezi az ajándék könyvek biztosítása az otthoni könyvtár megalapozásához, a könyvtári források és szolgáltatások, az információhoz való hozzáférés lehetőségeinek bemutatása, a könyvtári összejöveteleken mesélés, közös játékok, versenyek, továbbá információ biztosítása, olvasási tanácsadás a gyerekeknek és szüleiknek, tanfolyamokon segítségnyújtás a szülőknek a nevelés területén, valamint abban, hogyan válasszák ki és használják a gyermekkönyveket, hogyan olvassanak a kicsiknek, vagyis hogyan váljanak gyermekük első tanítójává.

A kétirányú kommunikációra építő családi literációs programok

Felmerül a kérdés, hogy az eddig bemutatott megközelítés-e az egyetlen helyes irány, nevezetesen, hogy minden család a középosztály („mainstream") literációs gyakorlatát alkalmazza a mindennapokban. Az 1980-as évektől kezdték felismerni annak jelentőségét, hogy mennyire fontos a kétirányú kommunikáció az otthon és az intézmény között, hiszen nemcsak az intézmény van hatással a családra, ez a viszony fordítva is igaz. Ez az álláspont hangsúlyozza annak jelentőségét, amit a szülők a saját családi literációs, illetve gyermekük tanulási szokásairól tudnak. Ezt a tudást – bármennyire is különbözik az iskola által elvárt írásbeliség modelltől – mindenképpen célszerű felhasználni a programfejlesztés során. Az ilyenfajta kétoldalú kommunikáció egyenrangú, őszinte és együttműködő kapcsolatot eredményez a család és az intézmény között. Azokat a programokat tekintik sikeresnek, amelyek a gyermeket a család kontextusában látják, a családot pedig az őket körülvevő közegben. Réger Zita (2002) „Hidat verni" filozófiája is éppen arra utal, hogy a hatékonyan kommunikálni és fejleszteni akaró pedagógusok figyelmet fordítanak az otthoni élményvilágra, tapasztalati szférára is.

A kétirányú kommunikáció szellemében a pedagógusok például meghívják a szülőket a csoportba vagy az osztályba, ahol – igény esetén – mesét olvashatnak/mondhatnak a gyerekeknek, bekapcsolódhatnak a gyermekek írásbeli tevékenységébe, vagy elmesélik, hogy az ő életükben, otthonukban és munkahelyükön hogyan van jelen az írásbeliség, miképp, milyen formában, milyen eszközökkel és milyen céllal használják azt. (Néhány amerikai projektben a szülőket kifejezetten felkészítik ezekre az alkalmakra azért, hogy megismerjék az intézmény írásos kultúráját.) A szülőkkel való kapcsolattartás [6] célja viszont nem feltétlenül – vagy nem kizárólagosan – az, hogy megtanítsák a szülőket bizonyos tevékenységekre, tájékoztassák őket gyermekük iskolai előrehaladásáról vagy, hogy elmondják a problémákat. Vagyis a pedagógus nem úgy tekint a szülőkre, mint tanulókra, akiknek fontos információkat, ötleteket, stratégiákat és gyakorlatokat kell átadnia. A beszélgetés célja sokkal inkább annak a tudásnak a feltérképezése, ami a gyermek otthonában létezik, és amire a pedagógus a szülőkkel való kommunikációjában vagy a pedagógiai gyakorlatában építhet (Paratore, 2002). Az ilyen programok azért is szoktak sikeresek lenni, mert függetlenül a gazdasági illetve szociokulturális körülményektől, a család tényleges literációs szokásaitól, sok család rendíthetetlenül hisz az írásbeliség erejében és fontosságában (Tracey hivatkozik Neumanra, 2000). Ugyancsak jellemző, hogy a pedagógusok a gyermek számára olyan lehetőséget biztosítanak az írásbeliséggel való ismerkedésre, amely már ismerős funkciókat mutat be. A gyermekek így megtapasztalják, hogy az otthonukban és közösségükben szerzett tapasztalataiknak van helyük az iskolában, az intézmény pedig hozzájárul ahhoz, hogy jó olvasó váljon belőlük.

Befejezés

A gyermekek literációs fejlődését alapvetően meghatározzák otthoni élményeik, tapasztalataik. Ezek az élmények az írásbeliség tekintetében pozitívak lehetnek, ha a képzett pedagógusok – a szülőkkel együttműködve – a gyermek fejlődése szempontjából a legideálisabb feltételeket teremtik meg ehhez. Az egyirányú kommunikációs modelleket nagyon sok szempontból hasznosnak találták a gyermek literációs fejlődésében, a szakemberek azonban még hasznosabbnak ítélik azokat a programokat, amelyek a kétirányú kommunikációt tekintik alapnak, ahol a pedagógusok információt cserélnek a szülőkkel arról, hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni az írás-olvasás eseményeket. (Tracey, 2000) Találunk olyan véleményt is (Paratore hivatkozik Purcell és Gatesre, 2002), amely szerint a család literációs szokásainak ignorálása nem megfelelő, ezért nem is hatékony pedagógiai döntéseket eredményezhet. Ugyanakkor, ha megértjük, méltányoljuk a családok literációs szokásait, és a megfelelő módon építünk rá, több iskolai sikerhez segíthetjük a gyerekeket.

IRODALOM

Lesiak, Judi Lucas (1997): Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. Psychology in the Schools 1997/34, 2. szám 143–160.

Neuman, Susan B. – Bredekamp, Sue (2000): Becoming a Reader: A Developmentally Appropriate Approach. In: Strickland, Dorothy S. – Morrow, Lesley Mandel (eds.): Beginning Reading and Writing. Teachers College, Columbia University, New York and London. 22–34.

Paratore, Jeanne R. (2002): Home and School Together: Helping Beginning Readers Succeed. In: Farstrup, Alan E. & Samuels, S. Jay (eds.): What Research Has to Say About Reading Instruction. 48–68.

Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. (2. kiadás)

Strickland, Dorothy S. (2002): The Importance of Effective Early Intervention. In: Farstrup, Alan E. – Samuels, S. Jay (eds.): What Research Has to Say About Reading Instruction. 69–86.

Szinger Veronika (2008): Kisgyermekkori írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt. Doktori értekezés (kézirat)

Talan, Carole (2001): Family literacy: an investment in the future. Bottom Line 2001/14, 1. szám 12–18.

Tóth László (2002): Az olvasás pszichológiai alapjai. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tracey, Diane H. (2000): Enhancing Literacy Growth Through Home-School Connections. In: Strickland, Dorothy S. – Morrow, Lesley Mandel (eds.): Beginning Reading and Writing. Teachers College, Columbia University New York and London. 46–57.

SZINGER, VERONIKA

FAMILY LITERACY PROGRAMMES

Much research has demonstrated that the home environment serves as an important influence in the development of literacy skills in young children. What parents do, (or fail to do) has a lasting impact on their child's reading skill and literacy. Knowledge and literacy events are constructed differently across families and vary depending on culture and social class. All families can be understood as cultural groups constructing their own views of literacy and what it means to be literate. The original aim of family literacy programmes was to work with parents in an effort to positively influence their abilities to support their children's literacy development. In intergenerational family literacy programmes direct literacy instruction is given to more than one generation of family members to improve their literacy skills. The home-school or home-library connection has traditionally been viewed as a process through which the school and library transmit information to parents regarding how they can best help their children at home to progress academically. This one-way transmission model has been shown to be effective in improving many aspects of children's literacy development, but the two-way communication model seems to be even more powerful. This position stresses the value of parents' knowledge about their own children – how they learn the best, the types of activities they engage in at home, their feelings about school and learning. In this latter perspective, both families and schools can be viewed as collaborating partners, each bringing its own area of expertise to facilitate the child's development.

BARNA, RÓBERT–HONFI, VID

Courses on Information technology on correspondence Bachelor program for finance and accounting in Kaposvár University

Application of information technology is unavoidable in all segments of life. However, different areas have got different and specific demands on informatics. At the Kaposvár University, our department teaches specific IT courses on each bachelor program. The BA program for finance and accounting also requires several aspects: the IT courses need to fulfil the prerequisite demands of other courses, to provide the students with tools for solving mathematical and statistical problems and to provide an approach for the students how to enhance their knowledge, how to use software in their jobs in the future. In order to comply with these objectives, the courses of database and spreadsheet management held through two semesters provide opportunities. In the present article, the authors introduce the principles and practical applications of information technology courses on correspondence BA program for finance and accounting science.

Introduction

The Faculty of Economic Science was established in 2004 at the Kaposvár University. The finance and accounting BSc programme began in 2006, with both full-time and correspondence courses. The MSc programme may start from 2009 when the BSc programme is finished.

Beyond the theory of finance and accounting the practical knowledge is important too for graduates. Various accounting programmes are developing in parallel with the spread of computers; in this area data processing is based almost entirely on IT. The online systems came to the front. The APEH promotes the spread of the electronic filing of tax returns, while banks compete with each other in e-bank services. The electronic correspondence and the usage of the Internet services have become everyday activity by today. The corporate management systems (CMS), decision support systems (DSS), and Management Information System (MIS) are spreading increasingly.

It is necessary thus to let the students obtain thorough practical competences in the course of the training; and IT courses need to serve special claims of academic specialization.

Spreadsheet management

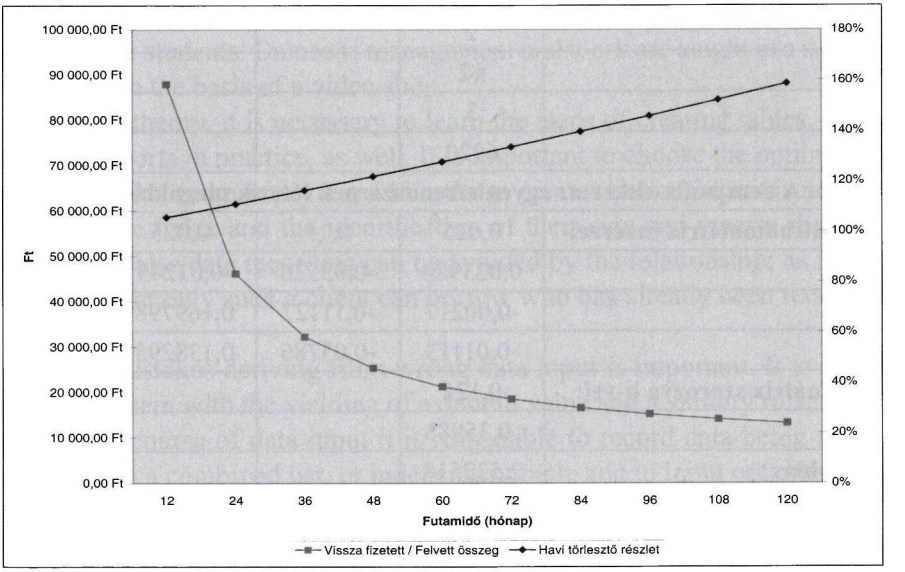
The task of first semester is to acquire spreadsheet management skills. Introduction to the software used, data input, calculations, functions, diagram making are necessary to be learnt, naturally.

Of course the knowledge on financial functions is emphasized. In the course of their use we make calculations that support and complement financial studies.

Special lessons

The calculation of payment instalment of loan can be mentioned, which is a simple compound interest calculation. The effect of the change of certain explanatory variables can be analysed on the result variable. The role of interest rate and also the importance of bank base rate for the economy are easily understandable. The increase of maturity does not reduce significantly the amount of instalment any more after a certain period. The tool Goal seek can be used for calculating the maturity or amount of loan matching a given payment instalment. The analysis of the chronological change of the ratio of instalment and of repaid amount can show that specific maturity when neither the amount of instalment is high nor the repaid amount exceeds significantly the amount of loan. Here, a two axis diagram of the data can be drawn up, too (Figure 1).

Figure 1: The ratio of amount of instalment and of the amount of repaid loan in proportion of the maturity in case of a loan of HUF 1 000 000 and an interest rate of 10% per year



The course on financial modelling to be taught later on requires knowledge on matrix operations. The theory of matrices is ensured by mathematics courses. It is necessary that students are introduced with the concept and input of block formulas and matrix functions. As size of used matrices and because operandus types can not be replaced; the elaborated examples should call special attention of the students to it.

Matrix operations are necessary in the course of the solution of the lineal inhomogeneous simultaneous equations as well. Figure 2 shows a simple way of the solution of the following simultaneous equations:

10 x1+32 x2+3 x3+1 x4 = -1
5 x1+-4 x2+-2 x3+3 x4 = 2
2 x1+2 x2+-1 x3+9 x4 = 12
1 x1+-3 x2+4 x3+-5 x4 = 3

Figure 2: Solution of lineal inhomogeneous simultaneous equations with the help of spreadsheets

Lineáris inhomogén egyenletrendszer megoldása				
Az együttható mátrix A:	10	32	3	1
	5	-4	-2	3
	2	2	-1	9
	1	-3	4	-5
Az egyenletek jobboldala b:	-1			
	2			
	12			
	3			
det A:	6920			
Ha a det A nem nulla akkor az egyenletrendszernek létezik megoldása				
Az együtthatómátrix inverze:	0,025	0,15	-0,025	0,05
	0,023988	-0,03526	-0,01243	-0,03873
	-0,00217	-0,11127	0,169798	0,238439
	-0,01113	-0,03786	0,138295	0,023988
Inverzmátrix szorozva b-vel:	0,125			
	-0,35983			
A megoldás	2,532514			
	1,666908			
Ellenőrzés A*(invA*b):	-1			

	2			
Tkp. visszahelyettesítés	12			
Visszakaptuk az egyenletek jobboldalait	3			

For more complicated tasks, the tool Solver can be used; which allows finding the optimal value for certain formula (objective) in a given cell of the sheet. Solver modifies the value of the given variable cells in a way to reach the objective. Solver can minimise or maximise the objective for various decision variables. Thus Solver is a multivariable Goal seek tool allowing the users to set constraints. In seminars the students used Solver for resolve a transportation example.

Macros

The use of macros can atomize repetitive operations without real programming. The simple macro recording tool records each step taken in Visual Basic language while performing series of commands. The recorded macros can be run anytime. By modifying the recorded steps, the macros can be tailored for the user. It is important for the students to know macros because they can simplify their examples and see how to make spreadsheet programmes. Visual Basic as optional course can be learnt later on by students.

Database management

Fundaments

Databases are used frequently in everyday life. The use of database is essential knowledge for students. Database management and work are taught in a semester-long course on the basis of a video shop.

Beside the theory, it is necessary to learn the steps of creating tables, queries, forms and reports in practice, as well. It is important to choose the optimal types and size of fields and primary keys. In order to create relationships it is necessary to select relate fields and the identification of their size and type in the related sheets. Even false data recording can be avoided by the relationship; as it can be determined that only such a client can borrow who has already been recorded in the database.

Filtering mistakes deriving from wrong data input is important. It is possible to moderate them with the yielding of a default value and a validity rule, an input mask. In the course of data input it is reasonable to record data being repeated many times in a combined list, or independent table and to input optionally them into the fields. It is good to prepare a form for the users as well, because they understand it better.

Databases are built in order to get information from them later on. The tool that can be used for this purpose is query, which can be created via the graphic interface of the database manager. In order to create a query, it is necessary to define conditions for each type of fields and the relations given in rows or columns. The use of the graphic surface is more difficult sometimes than that of SQL but it is good to learn this first. SQL knowledge is inevitable, although one semester is enough only to get information on its basics.

It is also important to know how to create diagrams and reports; as the relations of the data can be better presented. The students learn how to create them step-by-step.

Automation of simple tasks

Database management is used generally by non-proficient user. They require a simple user interface and data presentation that they understand easily. Several such options are provided by the database manager, when knowledge of programming language is not required and can be easily programmed in 4G language. The easiest is to place tasks being used on a relate board, where functions start with button press. We may create a shortcut by pulling the icon of the relate board onto the desktop, and it initiates the database by a simple double-click.

The forms facilitate the data input. It is possible to put data of several tables; thus table "borrowing" shows the data of films and clients as well. Of course, we need to avoid that the data can be modified from here. If the basis of the forms is parametrical query, returned DVD's can be searched and recorded in the database. By using complementary forms, we can record data in several datasheets; e.g. if more DVD's of one movie arrived. By using calculated elements the fee to be paid for late returning can be given; which is supported by simple arithmetical operations and the integrated function "date()".

Summary

By using up the given number of lessons, the students managed to get knowledge on extended user options beyond the basics of spreadsheet and database management. These provide fundaments for complex IT – e.g. DMS, CSS and MIS – systems.

References

Abonyi J. (1998): Informatikai alkalmazások a mérnöki gyakorlatban. Baja: Eötvös József Műszaki Főiskola

Álló G.(2002): Táblázatkezelés felsőfokon. Budapest: Műszaki Könyvkiadó

Microsoft Press (1998): Acces 97 Gyorstalpaló. Budapest: Park Könyvkiadó

MS Excel Súgó

BARNA, RÓBERT–HONFI, VID

A LEVELEZŐS PÉNZÜGY ÉS SZÁMVITEL SZAKOS HALLGATÓK INFORMATIKAI KÉPZÉSE A KAPOSVÁRI EGYETEMEN

Ma már az élet semmilyen területén nem kerülhető meg az informatika alkalmazása. Az egyes szakterületek természetesen más és más igényt támasztanak vele szemben.

Egyetemünkön minden szaknak speciális informatikai ismeretet oktat tanszékünk. A pénzügy és számvitel szakos hallgatók alapképzése során is több igény merül fel: az oktatás ki kell hogy elégítse a későbbi tantárgyak informatikai igényét, be kell, hogy mutatassa a matematika és statisztika feladatok megoldásának lehetőségeit, kellő szemlélet kialakításával fel kell hogy készítse a hallgatót a későbbi tudásbővítésre, a munkahelyén használt szoftverek használatának megtanulására. Cikkünkben szeretnénk bemutatni a levelezős pénzügy-számvitel szakos hallgatók informatika képzésének elveit illetve ennek gyakorlati példáit is.

BELOVÁRI ANITA

Konstrukció és rekonstrukció a népművelés történetében a két világháború között

1945-ben, röviddel a háború befejezése után viszonylag gyorsan kísérlet történt arra, hogy a megváltozott hatalmi viszonyoknak megfelelően, annyi más kulturális szférához hasonlóan, a népművelés területén is meginduljon az átrendeződés. E folyamat egyik első lépéseként Kaposvárott összegyűltek a városi népművelési egyletek, intézmények, szervezetek képviselői, hogy új irányító szervet állítsanak fel. Az ezt az eseményt megörökítő forrás jó lehetőséget ad arra, hogy felvillantsuk, milyen spektrumban mozogtak a városi népművelés képviselői a két világháború között, és rámutassunk, hogy milyen, a valós tényeket árnyaló technikákat alkalmaztak múltbeli szerepvállalásuk módosítására, új terveik alátámasztására.

1945. november 15-én, délután 5 órakor a kaposvári városháza nagytermében alakuló gyűlésre jöttek össze a kaposvári népművelésben potenciálisan számba jöhető egyletek, pártok, társadalmi szervezetek képviselői. Az alkalomra okot a kultuszminiszter rendelete adott, amely megszüntette az 1922 óta működő Népművelési Bizottságok működését, és egy füst alatt utasítást adott a Népművelési Tanács felállítására.[1]

Ez az esemény lehetőséget adott a résztvevőknek arra, hogy miközben látszólag kizárólag a jövőre nézvést egyeztessék terveiket, valójában a múlt kellő pillanatban és összefüggésrendszerben felemlegetett részleteivel indokolják – adott esetben igazolják – a múltban betöltött szerepüket, és megalapozzák jövőbeni funkcióikat, igényeiket a közművelődés területén. 1945-ben, a szabadművelődés hajnalán még reális lehetőségnek is látszott a kulturális szegmens felosztása, többszereplős működtetése. A résztvevők egymáshoz viszonyított társadalmi, politikai ereje még kiegyensúlyozottnak tűnt, bár a baloldal kétségkívül már ekkor is nyomatékosabb hangsúlyokat engedett meg magának, előrevetítve az elkövetkező évtizedeket.

A kulturális közélet e kisvárosi közszereplői a gyűlésben lehetőséget láttak rá, hogy legitimizálják mind múltbéli, mind a jövőben megvalósítandó tetteiket, és ezen ügy érdekében, ha kellett, felhasználták a legkézenfekvőbb eszközt: a múlt finom korrekcióját, történeti konstrukcióját. A múlt elmesélése kapcsán két út áll előttünk: vagy rekonstruálunk – a birtokunkban lévő ismeretek és forrásanyagok felhasználásával a lehető legpontosabb és legtárgyilagosabb képet állítjuk elő; vagy konstruálunk – azaz, az ön- és közmegítélésünknek leginkább megfelelő,

szubjektív, némileg esetenként módosított ábrázolást vázoljuk fel. Az 1945-ös értekezlet résztvevői számára a konstrukció lehetőséget nyújtott önképük kedvező árnyalásához és további társadalmi működésük megalapozásához.

Már a rendelet is rámutatott arra, hogy az új (Tanács) létrehozása nem lehetséges a régi (Bizottság) eltörlése nélkül. Az új rend felállítása sem képzelhető el a régi működésének felvillantása nélkül. A szereplők ugyanazok, a motiváció és az erőviszonyok gyökeresen megváltoztak. Mégis, ha más szemszögből is, de ugyanazt a történetet kell újfent átélnünk és értékelnünk.

Már a résztvevők listájának áttekintése is tanulságos, és értelmezési lehetőséget nyújt számunkra. A gyűlésen 31-en vettek részt, részben olyan társadalmi szervezetek képviseletében, akik több-kevesebb mértékben már a háború előtt is szerepet vállaltak a népművelésben. Nem meglepő ez, ha tudjuk, hogy meghívásos alapon történt az összehívás, így nyilvánvalóan az eddig is aktív résztvevőktől várták az újrainduláshoz szükséges tapasztalatokat. Sokkal feltűnőbb azonban a szervezeteknek a háború előttihez képest alacsony száma. 1935-ben Somogyban 449 egyesület működött, ezeknek zöme pedig vagy Kaposváron vagy kaposvári központtal látta el a feladatait. A '30-as években a Kaposváron működő, jóváhagyott alapszabállyal rendelkező egyesületek száma 83 körül mozgott (VARGA 1987). Ehhez képest a vizsgált értekezleten résztvevő egyesületek vagy a művelődési szférában hasonló aktivitással részt vevő társadalmi csoportosulások száma nem éri el a 15-öt. Az egyesületek egy részét 1943–44-ben, a jobboldal radikális megerősödésével párhuzamosan tiltották be, és 1945-ben még nem alakultak újjá; másokat – mint fasiszta vagy fasiszta jellegű szervezeteket – a háború után feloszlatták. (Nem számolom itt az iskolák képviseletében megjelent – arányaiban nem kisszámú – küldöttet, akik nem az önálló népművelési tevékenységet folytató szervezet képviselőinek jogán vettek részt a tárgyaláson.) Ide sorolhatók viszont a pártok és szakszervezetek, amelyek – kivéve az újonnan alakultakat (pl. NPP, Kommunista Párt) – politikai aktivitásuk mellett kimutatható mértékben vállaltak szerepet az iskolán kívüli népművelésben. A – többnyire baloldali – pártok számára létfontosságúnak tűnt, hogy részt vegyenek az újonnan átalakult társadalmi élet minden szegmensében, és ha kell, szerepüket a múltra visszavetítve is hangsúlyossá tegyék.

A kulturális életben tevékenykedőket érdemes munkájuk jellege alapján is tipizálni. Számos csoportosulás alaptevékenységét tekintve nem kulturális célból jött létre, de jelentős volt az ez irányú aktivitásuk. Az értekezlet résztvevői közül e típusból elsőként a vallásos alapon szerveződött egyesületeket érdemes kiemelni. Ahogy az egyéb típusoknál, itt is jellemző, hogy a háború előttihez képest elenyészően kis számban képviseltették magukat. Bár részt vettek az alakuló ülésen, szavukat alig hallatták, láthatóan egyelőre nem vettek részt a legitimizációt megalapozó felvetésekben. Feltehetően részben azért, mert nem érezték szükségét, más esetben pedig csökkent számarányuk lehet a magyarázat.

A katolikus egyház képviseletében két csoport képviseltette magát: a Katolikus Legényegylet és a Nagyboldogasszony Egyházközség. Meghívást kapott, de távolmaradását előre bejelentette a Szociális Misszió Társulat képviselője. Az egyházakhoz kötődő szervezetek elsősorban a jótékonysági munkában jártak az élen, de gazdasági potenciáljukat és társadalmi befolyásukat szívesen bevetették a művelődés érdekében, különösen akkor, ha ezzel biztosították a vallásos mentalitás meggyökerezését a megcélzott közönség értékrendjében. Cél *„...a valláserkölcsi szellem nevelése, a művelődés, a katholikus önérzet és összetartás szilárdítása"* (Varga, 1987: 188).

Összességében elmondható, hogy a katolikus egyesületek ezen a napon teljesen háttérben maradtak. Egyrészt a két világháború közötti közismert aktivitásuk miatt nem volt szükségük legitimizációra, másrészt a pregnánsan baloldali környezetben természetes volt részükről az óvatos magatartás. Amint már említettük, a Szociális Misszió képviselője el sem jött, a Katolikus Legényegylet küldötte egyszer sem szólalt fel, és dr. Kis György prépostplébános a Nagyboldogasszony Egyházközségből is csak egyszer hallatta hangját, amikor jelezte, hogy a múlt dicsőségét jelentő szabadegyetemi előadások szervezését az egyházközség egyelőre folytatni nem tudja, de bízik a helyzet javulásában. Nem tért ki arra, hogy mitől tartotta az adott helyzetet olyan alkalmatlannak, csupán találgatni lehet – de amit a művelődési munkáról állít, nem túlzás: számos forrásban említik a szabadegyetemi előadásokat. Nekik nem volt szükségük múltkonstruálásra, és nem is törekedtek erre (Tamás, 1941).

Rajtuk kívül még két vallásos irányultságú küldöttállítóról kell megemlékeznünk. Az egyik a református egyház Lorántffy Zsuzsanna Egyesülete. A küldött szintén nagyon hallgatag volt, egyetlen – teljesen érdektelen – hozzászólást tett.

Annál érdekesebb az izraelita hitközség jelenléte, bár képviselőjük egyáltalán nem szólt hozzá a témákhoz, ugyanakkor már a megjelenése nagyon figyelemre méltó, és sokat elárul a Horthy-korszak társadalmi és művelődési viszonyairól. Természetesen a holokauszt jelentette a fő okot arra, hogy miért volt meglepetésszerű a zsidó küldött jelenléte a népművelési értekezleten. Nominális arányukat tekintve ugyanis 1945-ben elenyésző kisebbségben voltak. Egy 1945. októberi jelentésből tudjuk, hogy ekkortájt a teljes jogú [2] – vélhetőleg deportálásból visszatért – hitfelekezeti tagok száma csupán 282 (Szántó, 2005). Ez önmagában is ijesztő számadat, ha figyelembe vesszük, hogy közvetlenül a deportálások előtt (1944. május 5-én) a kaposvári zsidóság lélekszáma elérte a 2760 főt (Szántó, 2005) úgy, hogy Kaposvár akkori teljes lakossága valamivel 30 000 fő fölött volt. Ez az arány meglehetősen magas tehát; a deportálás előtt az izraelita a második legnagyobb felekezet volt a megyeszékhelyen, létszámát és befolyását (Varga, 1987). Gazdasági helyzetük csak még meghatározóbbá tette jelenlétüket a város társadalmi és kulturális életében. Egy 1927-es adat szerint *„Kaposvár 300 legtöbb adót fizető személyiségén belül az első 100 fő esetében 62,5%-a izraelita*

vallású volt..."(Csóti, 2005:141), márpedig ez a lélekszámban és gazdaságilag is befolyásos kisebbség pregnánsan kivette a részét a város kulturális életéből, többek között a népművelésből is. A hitközségen belül külön kulturális szakosztály is működött. Mindezen adatok ismeretében nem tűnik túlzásnak arra következtetni, hogy az izraelita hitközség képviselőjének meghívása a zsidók élénk múltbéli társadalmi aktivitásának és a két világháború közti kulturális életben vitt számarányukhoz képest túlreprezentáltságuknak volt köszönhető. A zsidó küldött viselkedésével ezt nem is cáfolja, amennyiben egyetlen egyszer sem hallatta a hangját, azaz nem próbálkozott múltbéli konstrukciókkal javítani jövőbeni pozíciókon. A háború után Kaposvárra visszatért zsidó közösség – ahogy az sejthető – sem számában, sem szándékait tekintve nem volt alkalmas a kulturális életben való ismételt részvételre.

Az egyesületek másik típusát képviselték a szakmai alapon szerveződött, nemcsak kulturális, hanem gazdasági tevékenységet is folytató szervezetek, amelyek elsősorban a speciális tevékenységükhöz köthető iskolán kívüli szakoktatás elősegítésében vittek fontos szerepet a Horthy-korszakban. Ezek pozíciójukat a háború előtt természetes módon megyei szintű politizálással is elősegítették, másrészt szervezetileg is részei voltak a közéletnek (kamarák stb.). Ennek köszönhetően a háború után szereplésük átértékelődött – a szakmai szervezetek többségét megszüntették. Így nem meglepő, hogy ebből a csoportból csupán egyetlen szervezet képviseltette magát: a Mezőgazdasági Kamara, szintén háttérbe húzódva.

A szűken vett szakmai szervezetek közé tartozott a Cukorgyár is. Képviselője felszólalásában hangsúlyozta a gyár két háború közötti kulturális tevékenységét, amelyre méltán lehetettek büszkék. Konstrukció ez esetben csupán az elhallgatásban nyilvánult meg: nem esett szó arról, hogy a Cukorgyár pozíciói messze meghaladták a városban a munkásokra vonatkozó átlagos körülményeket, mind a népjóléti, mind a kulturális lehetőségeket illetően (S. Pallós, 1985). Ráadásul ezek a lehetőségek nem álltak nyitva mindenki előtt – a Cukorgyár meglehetősen zárt egységet alkotott a város társadalmában. Bár a gyári munkásságot szinte csak ők reprezentálták Kaposváron, mégis akadt volna más érdeklődő is, aki azonban a fent említett és a Cukorgyár képviselője által büszkén emlegetett művelődési tevékenységekben, kívülálló volta miatt, természetesen nem vehetett részt.

A tisztán kulturális tevékenységet folytató egyesületek közül kiemelkedett már a két világháború között is a Somogy Megyei Múzeum Egyesület. Ennek jelenléte egyértelmű volt az értekezleten. A témák megvitatásában küldöttük, Gönczi Ferenc pregnánsan részt vett, ez azonban nemcsak az általa képviselt egyesületnek, hanem személyes szerepvállalásának is köszönhető. Ha valaki érdekelt volt a múlt finomításában, róla elmondható. Az általa használt konstrukciós technika arra irányult, hogy hangsúlyozza a múzeumigazgatóként elért eredményeit, ugyanakkor elleplezze a Horthy-rendszer tisztviselőjeként végrehajtott, adott esetben, főleg 1945-ben vitatható cselekedeteit. Ezek közül kiemelhető például az 1920–22-ben általa

levezényelt, tanítókkal szembeni nemzethűségi vizsgálat. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy akkoriban ő töltötte be a Somogy megyei királyi tanfelügyelő posztját, és így nehezen bújhatott volna ki a feladat alól. Talán nem is akart, de bárhogyan is történt, ez 1945-ben nem volt jó pont. Számos témában hozzászólt tehát, tevékeny szerepet vállalva, amelyet már korábban is megszokhattak tőle, de kerülve a kínos témákat, és baráti gesztust téve a szociáldemokraták felé.

Végül – kiemelkedően nagy számuk miatt különösen – nem feledkezhetünk meg az iskolák képviselőiről, akik részt vettek, méghozzá tevékenyen az értekezleten. Az ő jelenlétük a Horthy-korszak népművelési viszonyainak ismeretében nem meglepő. A korszak erősen központosított iskolán kívüli művelődése magától értetődő természetességgel számított az állami oktatásban már bizonyított és – nem utolsósorban – átvilágított, tehát megbízható pedagógusokra. Ők egzisztenciálisan is kiszolgáltatottak voltak az államnak, így csekély díjazásért – vagy akár anélkül – felhasználhatók voltak a művelődés közoktatáson kívüli feladataiban is. Különösen jellemző volt ez vidéken, ahol sok esetben nem is volt más szóba jöhető potenciális előadó, mint a helyi tanító. Ezek a tanítók nemegyszer kérték, hogy a munkájukon túli kötelezettség javadalmazásukban is jelenjen meg – természetesen nem nagy sikerrel. Szekeres Bónis előadó hasonlóképp vélekedett a vidéki népművelést taglaló felszólalásában a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson 1928-ban. Indítványozta, hogy a tanítók részesüljenek pótdíjazásban, esetleg nyilvánuljon meg megbecsültségük abban is, hogy családjuk lehetőséget kap nyaralásra stb. (Szekeres, 1928). Hasonló törekvés volt, hogy a pedagógusok külön képzést kaphassanak a népművelés speciális kérdéseiben – szintén nem nagy sikerrel. Ez a következőképp fogalmazódott meg a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson: *„Kívánatos, hogy a népművelési előadóképző tanfolyamok [...] törvényhatóságonként rendeztessenek. [...] Kívánatos, hogy az egyetemeken, főiskolákon, [...] továbbá a közigazgatási tanfolyamokon és a tanítóképző intézetekben a népművelés kérdései is megtárgyaltassanak"* (Négyessy, 1928: 241). Bár a tanítók mindezen kérései a korszakban még nem teljesültek, a tárgyalásokban teljes természetességgel vettek rész. Szerepük annyira meghatározó volt a népművelésben, hogy ők maguk is tisztában voltak ennek egyértelműségével. Ez meghatározta magatartásukat az értekezleten. Szereplésüket az is alátámasztotta, hogy ők rendelkeztek azokkal az infrastrukturális adottságokkal, amelyek elengedhetetlenek voltak a népművelési tevékenység folytatásához. Nagyon egyszerűen fogalmazva, ők biztosították a helyiségeket, tantermeket az oktatáshoz és egyéb művelődési formákhoz.

Miután a fentiekben áttekintettük az értekezleten résztvevők hátterét és indíttatásait, valamint konstrukciós gyakorlatát, érdemes szemügyre venni egy-két felvetett témát, amelyekben a múlt átértékelése különösen szembetűnik.

Ezek a – meglehetős bőséggel tárgyalt – kérdések a gyűlés első szakaszában kerültek megvitatásra, így megadták az alaphangot a továbbiakhoz.

A bevezetőt Tamás József vármegyei népművelési vezető mondta el, és már a második bekezdésben vitatható kijelentést tett. Részéről az igyekezetet, amely a közelmúlt finom átértelmezésére irányult, nem lehet csodálni. Ekkorra már két évtizede irányította a vármegye népművelési feladatait, és ha továbbra is meg akarta tartani pozícióját – a jelek szerint erre törekedett –, a Horthy-korszak gyakorlatát óhatatlanul nagyon óvatosan kellett tárgyalnia. Saját szerepének értelmezése attól függött, mennyiben tudja tagadhatatlan szerepvállalását egy már negatívan értékelt időszak népművelési gyakorlatának függvényében a lehető legjobb színben feltüntetni. Mivel közéleti tevékenységét, így önértelmezését is pozíciója határozta meg, ennek a pozíciónak a forrását, tehát az iskolán kívüli népművelés gyakorlatát kellett pozitívan feltüntetnie.

Minden bizonnyal ez az indíttatás vezette azokra a kijelentésekre, amelyeket egyértelműen konstrukciónak kell értékelnünk. Rögtön az elején kijelentette: *„Az első világháború utáni népművelés is – mint mindenkor – az uralkodó világnézeti és politikai vonalat követte"*.[3] Ez a megállapítás nem fedi a valóságot, ahogyan ezt pár mondattal később saját maga cáfolta: *„Úgy látszott, hogy a sokat vitatott kérdés: kinek a joga és a kötelessége a népművelés, az államé vagy a társadalomé, oly értelemben haladt a kifejlődés felé, hogy az államé."*.[4] E második mondatával a régi vitára utalt, amely szerint az az eldöntendő kérdés, hogy az államnak mennyire szabad befolyásolnia a népművelést. Szabad-e a művelődésre politikai-ideológiai nyomást gyakorolnia, esetleg csak annyi a feladata, hogy biztosítsa az anyagi hátteret vagy még annyi sem. Egészen az első világháború végéig a vita nyitott volt, de az állam nem mutatott túlzott érdeklődést az iskolán kívüli, akkortájt elterjedtebb nevén a szabad művelődés befolyásolása iránt. Ez a gyakorlat először a háború és a forradalmak tapasztalatai által formált politika irányításával vált uralkodóvá. Azaz az a felvetés, hogy az uralkodó politikai irányvonal mindig befolyásolta volna a népművelést, nem állja meg a helyét, viszont kicsinyíti a két világháború közötti időszak népművelőinek felelősségét, akik ezt az uralkodó politikai akaratot és ideológiát ellenvetés nélkül kiszolgálták. Egyértelműen ugyanezt a célt szolgálja Tamás következő kijelentése, ami nélkülözi a valóságalapot: *„(a népművelésnek) főigyekezete volt magát mentesíteni politikai, társadalmi, osztály és felekezeti irányzatosságtól..."*.[5] A korszak közgondolkodását oly mértékben befolyásolta és meghatározta a politika, hogyha valaki nem is ismeri egy vármegyei népművelési bizottság korabeli működését, akkor is gyanakodva fogadná ezt az állítást.

A továbbiakban lelkesen üdvözli a demokratikus szemlélet eluralkodását, amely hovatovább már nem is népművelés, hanem „szabadnevelés leend" az elkövetkező időszakban. S bár ez felelősséggel jár, nem hagy kétséget afelől, hogy megfelelő *„megfontoltsággal, jó felkészültséggel"* [6] mindez csak sikerrel járhat.

A baloldal képviselői válaszoltak e felszólalásra. Átsiklottak a múlt nyilvánvaló megmásítása fölött, hiszen érdekeik azt kívánták, hogy állásfoglalásukat a

demokrácia kérdésében fejtsék ki. E véleménynyilvánítások egyértelmű módon előre jelezték az elkövetkező évek gyakorlatát. Vati István, a szociáldemokrata párt részéről így nyilatkozik: *„Az iskola (a demokrácia tekintetében) a múltban félrenevelte az ifjúságot. A fiatalság ferde beállítottsággal kerül ki az életbe, s ezt a téves irányzatú beállítást ki kell űzni belőlük."*.[7]

Még sarkosabban fogalmaz Molnár János (Szabad Szakszervezetek): *„Az iparosságban és a munkásságban a demokratikus hajlam már régóta él, a többi rétegeket azonban e tekintetben át kell nevelni. Szükségesnek tartaná* (t. i. Molnár), *ha a pártok vezetői egy pártközi értekezleten közösen megállapítanák és kidolgoznák a demokrácia lényegéről szóló tételsort."*[8]

Azaz az ideológiai szabadság továbbra is csak álom.

A baloldal képviselői tehát átsiklottak a múlt jelenlévő képviselőjének, Tamás Józsefnek a történelem konstruálási kísérletén. Nem meglepő, ha azt nézzük, hogy a következő próbálkozás éppen tőlük indult ki.

Vati István a következő állítással állt elő: *„...a szegényebb népréteg a múltban [...] nem mehetett kultúrhelyekre, szellemi szükségleteinek kielégítése végett."*[9] Ha el is fogadjuk a nyilvánvalót, miszerint a „szegényebb népréteg" lehetőségei a művelődés terén behatároltak voltak a két világháború között – ez a mondat akkor is a valóság elferdítése. Ha szűkebben is, de Kaposváron voltak lehetőségek a munkásművelődésre, amelyeket nagyon sokan ki is használtak. A már fentebb említett élénk kulturális és sportélet a Cukorgyárban csak az egyik megnyilvánulási formája volt ennek. Feltétlenül meg kell emlékeznünk arról is, hogy már 1911-ben működött Munkásotthon, ekkor még csak egy vendéglő különtermében, de 1925-re, hosszas gyűjtés eredményeképp már állt a végleges épülete is. Márpedig ez a hely változatos kulturális élet gyűjtőhelyévé vált az évek hosszú során (Mautner, é. n.; S. Pallós, 1985).

A fent elemzett forrás ismeretében tehát elmondható, hogy 1945-ben, egy rendszerváltás után, a népművelés terén sikeres konstruációs kísérlet történt Kaposváron. A múlt képviselői pozíciójuk továbbmentése érdekében, az új hatalom képviselői pedig jövőben legitimizációjuk elősegítése miatt hallgatólagos megegyezéssel elősegítették egymás törekvéseit a múlt megváltoztatására. Átmeneti volt ez a korszak. Az előző időszak szakembereire még szükség volt a tapasztalatuk miatt, az új időszak reprezentánsai pedig még nem uralták megfelelőképp a terepet a céljaik érdekében. De ezek a célok, ha álcázott formában is, már jelen voltak. A kiegyezés megtörtént, és ez néhány évre meghatározta a gyakorlatot. Akik pedig nem vettek részt aktívan e folyamatban, a továbbiakban sem számíthattak kedvező fordulatra.

Jegyzetek

[1] SML XXII.2. Kaposvár város polgármesteri iratai 1947. 75. doboz 1774/1947. sz. irat

[2] 20 éves életkort betöltött felnőtt
[3] SML XXII.2. Kaposvár város polgármesteri iratai 1947. 75. doboz 1774/1947. sz. irat
[4] uo.
[5] uo.
[6] uo.
[7] uo. 3.
[8] uo.
[9] uo.

Irodalom

Négyessy László (szerk.) (1928): A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. A Kongresszus Végrehajtó Bizottsága, Budapest.

Csóti Csaba (2005): A somogyi zsidóság 1914–1939 közötti történetéből. In: Bősze Sándor (szerk.): Újrakezdések – Zsidósors Somogyban. BÉT OLÁM Alapítvány – Somogy Megyei Levéltár, Kaposvár. 125–143.

Mautner József (é. n.): A kaposvári munkásművelődés krónikája 1870–1945. Latinca Sándor Megyei Művelődési Központ, Kaposvár.

S. Pallós Piroska (1985): A kaposvári iparosság művelődése 1920–29. In: Mészáros Balázs (szerk.): Somogy Megyei Múzeumok Közleményei. Somogy Megyei Múzeumok Igazgatósága, Kaposvár. 183–206.

Szántó László (2005): Adatok a somogyi zsidóság és a Kaposvári Izraelita Hitközség II. világháború utáni történetéhez. In: Bősze Sándor (szerk.): Újrakezdések – Zsidósors Somogyban. BÉT OLÁM Alapítvány – Somogy Megyei Levéltár, Kaposvár. 183–198.

Tamás József (1941): Népművelés Somogyban. Kaposvár.

Varga Éva (1987): Kaposvár művelődési viszonyai az 1930-as évek közepén. In: Mészáros Balázs (szerk.): Somogy Megyei Múzeumok Közleményei. Somogy Megyei Múzeumok Igazgatósága, Kaposvár. 166–200.

Somogy Megyei Levéltár (röv: SML) XXII. 2. Kaposvár város polgármesteri iratai 1947. 75. doboz 1774/1947. sz. irat

BELOVÁRI, ANITA

CONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION IN THE STORY OF THE ADULT EDUCATION BETWEEN THE TWO WORLD WARS

The study analyses the text of a 1945 adult education meeting. The meeting closed down and transformed the adult education practice of the Horthy era. The study reveals the participants' role in the adult education of the past decades. He goes into detail about their motivation. What kind of techniques they apply to the refinement of the past in the interest of this. He details on a what kind of manner they apply the practice of the historical construction.

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA

Lux Gyula és korának nyelvpedagógiája

A hatékony (nyelv)tanításnak elengedhetetlen feltétele a tudományos megalapozottság. Jelenlegi idegennyelv-oktatásunkban a módszerek sokaságával állunk szemben, amelyek tudományosan, nyelvészetileg, pedagógiailag, pszichológiailag pontosan meghatározottak. Emellett nem szabad elfeledkeznünk a múlt üzenetéről sem. Azok a nyelvpedagógusok, akik a jelen korunk oktatási rendszerében alkalmazott módszerek alapjait kidolgozták, napjaink nyelvtanárai számára már nagyrészt ismeretlenek. E méltatlanul kevéssé ismert elődök közé tartozik Lux Gyula, az 1920-as évek kiváló nyelvtanára, nyelvpedagógusa. Munkássága három téma köré csoportosítható:

(1) idegennyelv-tanítási módszertani írások, tankönyvek (1923–1945),

(2) a nemzetiségi líceum alapítását és életét bemutató jegyzetek (1936–1945), valamint

(3) a nyelvjárástani kutatások (1913–1954).

Kutatásom során megvizsgáltam, elemeztem és értékeltem Lux Gyula módszertani írásait, könyveit, publikációit.

Lux Gyula módszertanának nyelvészeti forrásai

A XIX. század '50–60-as éveitől kezdődően a filozófiai okoskodást felváltotta a lélektani vizsgálódásokon alapuló nyelvészet, amelynek megalkotói Steinthal és Lazarus voltak. Az emberi beszéd előfeltételének az értelmet és a beszédszerveket tartották. Korábban, már a XVIII. század második felében a herbarti lélektanon alapuló, humboldti, majd a Hermann Paul által képviselt intellektualisztikus nyelvészeti irányzat élt, majd később ezt váltotta fel a wundti lélektanra támaszkodó voluntarisztikus irány. Egyes nyelvfilozófiai kérdéseknél azonban a nyelvészek visszatértek a humboldti alapokhoz.

A nyelvoktatási reformokat a társadalmi változások hívták elő, de a nyelvtudomány fejlődése tette lehetővé. Az élő nyelvek tanítási módszerének alapjait Brassai Sámuel, Viëtor, Jespersen, Sweet és Passy alkották meg. Az eredményes nyelvoktatás alapjának a produktív nyelvi élményen alapuló beszéd tanítását tartották.

Hazánkban a XX. század első felében a nyelvészet újgrammatikus irányultságú volt. Párhuzamosan egymás mellett élt mind az empirikus-történeti irányzat, mind a pszicholingvista vonulat. A nyelvészeti kutatások fő irányát ebben a korszakban Németország határozta meg. Magyarországon a század elején az újgrammatista elméletet Simonyi Zsigmond honosította meg. 1914 és 1920 között

Gombocz Zoltán adott szintetizáló kutató munkájával lendületet a hazai nyelvészeti kutatásoknak, melyek alapjait a Wundt- és Stheinthal-féle pszichologizmus szolgáltatta.[1] Ezen nyelvészeti kutatások ösztönözték Lux Gyulát módszertanának megírására, amely elsősorban a lélektani kutatások vonalát követte, a német nyelvészeti módszertani irodalom alapján.

A nyelvpedagógia mint diszciplína Lux korában

A nyelvpedagógia már a XIX. század végén létezett, egy évszázadon át folyamatosan fejlődött, bővült, míg napjainkra inter- és multidiszciplináris tudományággá vált. Fordulópontot jelentett Bárdos Jenő 1996-ban megjelent írása, [2] amely a nyelvpedagógia fejlődését, kialakulási folyamatának tudatosulását, módszereit, modelljeit, struktúráját, szintjeit vázolta fel, és röviden be is mutatta az e témában megjelent angol nyelvű szakirodalmat.

A német forrásokat kutatva az 1920-as években Lux Gyula foglalkozott hazánkban a nyelvpedagógiával. Az ő korában maga a nyelvpedagógia kifejezés még nem jelent meg, ám tartalma, az idegennyelv-oktatás foglalkoztatta a kor szakíróit. Lux módszertani írásaiban.[3] bemutatta a tudományterület főbb csomópontjait: a nyelvi tartalom közvetítését, a készségek fejlesztését, valamint az oktatási tényezőket.

Lux Gyula írásaiban önálló részterületként vizsgálta a nyelvi tartalmat. Egymástól elválasztva tárgyalta, de mégis komplex egészként szemlélte a kiejtés, a nyelvtan, a szókészlet és a nyelvhasználat tanítását. A készség fogalmát is használta már a szerző. A készségek elsajátításának egyedüli útjaként a gyakorlást jelölte meg. A nyelvtanulás egyik legfontosabb céljának a beszédkészséget tekintette. A beszélni tudást (Sprechenkönnen) élesen elhatárolta a nyelvtudástól (Sprachwissen). A beszédgyakorlatokat szétválasztotta a nyelvtani feladatoktól. Az utóbbi céljának kizárólagosan a nyelvi sémák és formák begyakorlását tekintette, míg a beszédgyakorlatok a beszédkészség megszerzésére irányultak.

Lux önálló fejezetekben tárgyalta az írás és a helyesírás készségének fejlesztését. Részletesen foglalkozott az olvasási készséggel, valamint a komplex készségek közül nagy figyelmet szentelt a fordítási készség fejlesztésének. A hallás utáni értés fejlesztése csak a gramofon megjelenése kapcsán, elméleti síkon került szóba; hazai gyakorlati tapasztalatok nem léteztek ekkor még e témában. A nyelvhasználat, a pragmatikai elemek tanítása egybeforrt a beszédkészség fejlesztésével.

Lux Gyulánál elsőként jelent meg a korunk szakirodalmában humán tényezőnek nevezett kategória, oktatási tényező néven. Nagyon fontos lépés volt ez a módszertan történetében, mivel a korábbi években kizárólagosan csak a tanítással foglalkoztak, nem tulajdonítottak fontosságot a folyamatban résztvevők szerepének, és nem szenteltek figyelmet az oktatás külső tényezőinek. Lux Gyula [4] a

tanításnak két fontos eleméről beszélt, melyek a didaktikai dokumentumok kiindulási alapjául szolgáltak:

- szubjektív tényező: oktatási feltételek,
- objektív tényezők: oktatási célok.

Lux az oktatási feltételek közé az oktatandó tanulók testi és szellemi képességeit, tehetségét sorolta. Az oktatási cél alatt az elérendő eredményt, a nyelvtanításnál a nyelvismeretet, a nyelvi készség fejlesztését értette, mint ahogy kora oktatáspolitikai törekvései ezt elvárták tőle.

Klebelsberg Kunó és korának oktatáspolitikája

Klebelsberg Kunó 1922-ben lett a Bethlen-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere. A vezető tevékenységét állandó kettősség hatotta át. A „konzervatív modernizáció" a történeti múltra építve jelölte ki az irányt a jövő felé:

- Új iskolatípust teremtett, a reálgimnáziumot, de visszahelyezte régi jogaiba a humán gimnáziumot is.
- Bevezette a modern nyelvek oktatását, de megtartotta a klasszikus nyelvet, a latint is, valamint a görög műveltségeszményt követte.
- A nemzethez tartozást, a magyarságot hirdette, de a hazai viszonyokat megpróbálta összhangba hozni Nyugat-Európa fejlődésével.

1. táblázat

Az 1920-as évek nyelvoktatásának politikai, kultúrpolitikai háttere (saját szerkesztés)

Politikai helyzet Bethlen-kormány	Kultúrpolitika Klebelsberg Kunó, Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter	Idegennyelv-oktatás Lux Gyula nyelvpedagógus
megcsonkult Magyarország nemzetközileg elszigetelődött ország gazdasági, kereskedelmi gondok neonacionalizmus keresztény-nemzeti ideológia internacionalizmus-ellenesség	kulturális hadviselés „kultúrfölény" politika gyakorlati tudással szembeni érdeklődés történelmi, politikai, etikai, esztétikai célok szerint rendezett tananyag ezeréves kihasználatlan szellemi, kulturális értékek felfedezése	„Kulturkunde" a saját és a célnyelvi ország népe lelki alkatának, érzésvilágának és gondolati struktúrájának megismerése

A kultuszminiszter rámutatott a szaktudás és a műveltség értékére, valamint felismerte azt, hogy a háborúban „vesztes fél" csak úgy győzhet, ha szellemi

erőit mozgósítja. Művelt embereket kell képezni, akik tudástőkéjüket a jövőben az ország érdekeinek megfelelően tudják majd konvertálni.[5]

Az 1920-as években Klebelsberg Kunó reformtörekvéseinek folytán a nyelvtudás megszerzésében a középiskoláé volt a legnagyobb szerep. Ekkor az idegen nyelvek sorában a német nyelv volt a domináns, amelyet a szlovák és a román követett. A korábbi évek nyelvi vitáinak hatására Magyarországon is megjelent a nyelvtanításnak egy összetettebb, a határtudományok, a pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményeit egyesítő szemléletmódja. Ez a változási folyamat azonban hosszú politikai, nyelvészeti viták eredményeképpen indult el, amelyek az idegennyelv-tanítás terén is módszertani változásokat sürgettek.[6]

Tantervelméleti változások az 1920-as években

Az oktatási rendszer minden korban az adott, a társadalmi elvárásoknak megfelelő műveltségeszményt közvetítette. Ezzel összhangban álló tudásanyag átadása történt az iskolában. Kármán Mór nevéhez fűződött a századforduló oktatási rendszerét meghatározó oktatáspolitikai dokumentum, amely 1879-ben jelent meg, és egészen 1924-ig, több évtizeden át szolgált az idegennyelv-oktatás irányadó tanterveként. A reformok hatására a grammatikai tanterveket, amelyekben a rendszerezés alapját a morfológiai, szintaktikai szerkezetek alkották, felváltották a tematikus tantervek, ahol a tananyagot a szövegekben megjelenő témák köré csoportosították.[7]

Az első világháborút követő nyelvoktatási reformtervekben mindez kiegészült két új, német nyelvterületről származó irányelvvel, amelyeknek magyarországi bevezetésében Lux Gyulának kiemelkedő szerepe volt:

- Kulturkunde (művelődésrajz),
- Arbeitskunde (munkaiskola).

A „Kulturkunde" fogalmán ak értelmezése az idegennyelv-oktatásban

A neonacionalista szemléletmód „Kulturkunde" néven jelent meg a nyelvoktatás reformja során. Megpróbálták az addigi rendszertelen célokat az idegennyelv-oktatás területén egységes elvek alapján rendezni, és a saját nép lelki alkatának, gondolati struktúrájának és érzésvilágának megismerése mellett célul tűzték ki az idegen népek szellemi életébe történő bepillantást is.

A „Kulturkunde" nemcsak elmélet, oktatási alapelv, hanem a húszas években úgy vélték, hogy a nyelvtanítást és az egész iskolai oktató-nevelő munkát átható módszertani eljárás is.

2. táblázat

A „Kulturkunde" eszmerendszere (saját szerkesztés)

„KULTURKUNDE" (kulturkundlicher Unterricht)	eszme	A népek lelkületének, érzelemvilágának, gondolkodásmódjának megismerésén keresztül nemzettudat ébresztése az emberekben.
	oktatási cél	Kultúrtani oktatás, földrajzi, történelmi, társadalmi ismeretek, népszokások tanítása.
	nevelési feladat	Nemzeti érzület kialakítása a saját nemzet és a célnyelvi ország népe gondolkodásmódjának, érzelmi világának, lelki életének megismerése, a tanulók önálló gondolkodásának, ítélőképességének, humanisztikus értékítélet- alkotásának fejlesztése.

Lux Gyula úgy vélte, hogy az idegen népiség, szellemiség, műveltség sajátságainak tanulmányozása, és a saját nemzetükkel történő összehasonlítás révén jobban megértik a növendékek saját népük lényegét, szellemi alkatát, sajátos műveltségét, és kialakul bennük az akarat országuk kultúrájának, műveltségének fejlesztésére, majd ez a szemlélet ösztönzi őket a nemzet kiművelésére, honi és egyetemes értékek létrehozására.

Lux azt is fontosnak tartotta, hogy a diákok rendelkezzenek értékélménnyel, amelynek segítségével az irodalmi alkotásokban meg tudják keresni a nemzeti jelleget, valamint felismerjék saját nemzetük alkotó pilléreit, és azt el tudják helyezni az egyetemes értékek között. Váljanak képessé saját nemzetükről objektív, kvalitatív ítéleteket alkotni, és tudják az idegen nemzetet is e szempontok alapján reálisan megítélni.

Mivel a „Kulturkundét" módszernek is tekintették, nemcsak a kognitív ismeretek elsajátítását, hanem az ítélő- és kérdezőképesség tanítását is elvárták az új nyelvtanítási irányvonaltól. Ebből adódóan a növendékekkel egy teljesen új technikát kellett volna begyakoroltatni: azt az eljárást, amelynek segítségével a tanulók a későbbiekben már önállóan is fel tudják ismerni az értékeket, kifejlődik

bennük a belső művelődés igénye, aktív, cselekvő, ítéletalkotásra képes résztvevőkké válnak az idegen nyelvi órák során.

Az „Arbeitskunde"-szemlélet alkalmazása az idegen nyelvi órákon

Az iskola nevelőintézménnyé változott, ahol az ismeretszerzés mellett megjelent az egyéni adottságokon alapuló készségfejlesztés. A „Kulturkunde" módszer mellett a modern iskolában az „Arbeitskunde", a munkaiskola szemlélete jutott érvényre.

Az iskola céljának a nevelő oktatást tekintették, melynek eszköze a munkáltató tanítás volt. Ez a tanulók öntevékenységén, aktivitásán alapult. Elvetették a drillszerű, csupán befogadáson alapuló módszert, szorgalmazták a fejlesztő, a testi, lelki erőket és képességeket tökéletesítő tevékenységeket. Nem a mennyiséget tartották fontosnak, hanem azt az eljárást, amelynek segítségével eljutottak a diákok a tudáshoz. Figyelemre méltó volt az a célkitűzés, hogy a tanuló tudjon önállóan ítélkezni és cselekedni.

Lux Gyula úgy gondolta, hogy ez az oktatási mód a személyiségfejlesztés kiváló eszköze. A „munkaiskolában" megváltozott a tanórák didaktikai felépítése, és megváltoztak a pedagógusszereppel szemben támasztott követelmények is. Többé már nem előadónak, a tanítási óra egyedüli irányítójának, a frontális osztálymunka kizárólagos vezetőjének kellett lennie, hanem a háttérből kellett ötletforrásokat szolgáltatnia, keveset beszélve, hogy a növendékeket alkotó gondolkodásra, munkára serkentse. A diákokat passzív-receptív szerep helyett kérdezésre ösztönözték, amivel a cél a tudásvágy felkeltése volt a gyermeki lélekben.[8]

Lux Gyula nyelvpedagógiai elvei

Az idegennyelv-oktatásban is – a kor modern pedagógiai irányzatát követve – a tanulás folyamata felől közelítették meg a közvetítendő ismereteket, nyelvi készségeket.

Lux Gyula hangsúlyozta a tanulók veleszületett tehetségeit és képességeit. Hangsúlyozta a differenciálás szükségességét, amelynek igénye az 1910-es éveket követően merült fel hazánkban. Ezt az elvet követve a nyelvtanításban homogenizált csoportok létrehozását tekintették optimálisnak, nyelvtudási szintek szerint. Ezt azonban a magas osztálylétszámok miatt (50–60 fő) soha nem tudták megvalósítani.

A munkaiskola elvének megjelenésével megváltozott az idegen nyelv helye és szerepe a tantárgyi rendszerben. Korábban teljesen elszigetelt helyzetével szemben – melynek oka, hogy az idegennyelv-oktatás célja kizárólag a nyelvtani rendszer és fordítási technika irodalmi műveken keresztül történő tanítása volt – beépült az új tananyagstruktúrába, a többi tárgy ismereteihez (történelem, földrajz, iroda-

lom, zene, művészetek) szorosan kapcsolódva juttatta el a tanulókat a célnyelv és a célnyelvi kultúra megismeréséhez.

Azokat az ismereteket tartották fontosnak és maradandónak, amelyeket a diákok maguk kerestek és szereztek meg. A nevelőmunka végső célja az önálló tanulói viták idegen nyelven történő lefolytatása volt. Ez azonban megmaradt csupán elvi szinten, megvalósítani ekkor még nem sikerült.

Magyarországon a grammatizáló módszert a mérsékelt reformmódszer váltotta fel, amelyet a német minta alapján, magyar sajátosságokra átalakítva, Lux Gyula hozott létre. A „Kulturkunde" módszert és az „Arbeitskunde" elvet kiegészítette még a Gouin-módszer eljárásaival. Így jött létre a „Vermittelnde Methode", a közvetítő módszer hazánkban.

Gouin módszere önálló idegen nyelvtanítási eljárásként nem jelent meg nálunk, [9] azonban Lux Gyula kezdők számára írt németnyelvkönyv-sorozataiban minden évfolyam alapozó szakasza erre az eljárásra épült.

A Gouin-sorok a gyermeki nyelvelsajátítás elvét követték: úgy épültek fel, ahogy a gyermek édesanyjától „kapja" meg az anyanyelvét. Minden egyes cselekvést szóban is hangoztatva, mutatva, többször ismételve tanítják az édesanyák gyermekeiket.

Lux Gyula elméletben jól megalkotott, korszerű módszerét saját korában a gyakorlatban nem tudta megvalósítani. Aggodalmai az évek során igazolódtak, mert az alacsony óraszám és a népes osztályok miatt a „Kulturkunde" módszer és az „Arbeitskunde"-szemlélet is csak csekély részben vált megvalósíthatóvá. Az 50-60 fős osztálylétszámok mellett az egyéni képességek figyelembevétele, a kiscsoportos munkaforma csak álom maradt. A gyakorlatban továbbra is az irodalmi művek ismertetésén, elemzésén keresztül jutottak érvényre a modern nyelvoktatási eszmék. A húszas években elindult azonban egy új szemléletmódra rávilágító idegennyelv-oktatási folyamat, amelynek egyes törekvései ma is helytállók. Ezeknek az irányoknak a teljes kibontakoztatása és beteljesítése a XXI. századi nyelvoktatás-módszertan feladata.

Jegyzetek

[1] Máté Jakab, A XIX. századi nyelvtudomány rövid története (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1997)

[2] Bárdos Jenő, A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma (Veszprém: Veszprémi Kiadó. 1997)

[3] Lux Gyula, *Modern nyelvoktatás* (Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 1932) Dr. Lux Gyula, *Modern nyelvek tanulása és tanítása* (Miskolc: Klein, Ludwig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája. 1925) Dr. Lux Gyula, (1923) „A német nyelvtanítás módszere," *Polgáriskolai Módszertanok. I. kötet.* (1923)

[4] Lux Gyula, *Modern nyelvek tanulása és tanítása* (Miskolc: Klein, Ludwig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája. 1925), 33–38.

[5] Tőkéczki László, „Konzervatív reform a legkorszerűbb eszközökkel", *Valóság* (1990):2. szám.

48–63.
[6] Sturcz Zoltán, *Nyelvoktatási viták, irányok, tervezetek Magyarországon, 1910–1920.* (Budapest:1991)
[7] Kurtán Zsuzsa, *Idegen nyelvi tantervek* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001)
[8] Bencéné Fekete Andrea, *Lux Gyula és korának nyelvpedagógiája. Doktori értekezés* (Pécs: 2005), 46–60.
[9] Antal Lajos, „Historia est magistra vitae Gouin-módszere mai szemmel," *Modern Nyelvoktatás* (2001) 2–3.

BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA

GYULA LUX AND LANGUAGE PEDAGOGY AT HIS ERA

Until nowadays there was no analysing work made about the methodology, pedagogy and linguistics of Gyula Lux and language teaching in the 1920s. I analysed the books, publications written by Gyula Lux in the field of methodology. To reveal the work of Gyula Lux genuinely, it is crucial to assay the history of education, the cultural policy, education policy of the era in focus, and introduce the theory of curriculum, that meant the basis of my researches.

I present the procedure of German language appearing in the Hungarian culture, and the changes in the language-policy, that was a crucial changing point in the Hungarian educational policy, thanks to Kunó Klebelsberg. As most of the work of Gyula Lux consists of language-pedagogy, I put emphasis on this area in my work.

BÉRI ETELKA

Térvilág – világtér

Hogyan változott meg a tér-fogalom értelmezése a századok folyamán, hogyan vált interdiszciplináris kategóriává történelmi fejlődése során, hogyan jelenik meg az identitás tértapasztalata az alkotásban? Ezek a dolgozat által felvetett és nyitva hagyott legfontosabb kérdések, amelyek egyfajta ecoi lista formájában fogalmazódnak meg. A XX. század a teret, mint értelemalkotó tényezőt, a személyek legbensőbb világának meghosszabbítását szemléli. Az egyén térszemléletének objektivációiként térstruktúrákat hoz létre, majd ezeket a valóság önálló tényezőinek tekinti. A megélt tér egyfajta tudáshorizontot tételez fel, amelyben egy adott közösség önmagát definiálni képes. A dolgok nem egyszerűen kitöltik a teret, hanem térbenlevésükkel magát a teret határozzák meg. A modern tér nem, mint hiány értelmeződik, hanem a helyekként létező dolgok által konstituált, folyamatos változásban, átalakulásban levő létező.

A tér-fogalom a XX. században vált domináns elméleti kategóriává, olyan interdiszciplináris terminológiai potencialitássá, amely a továbbgondolás lehetőségét hordozza. Értelmezhető ismeretelméleti fogalomként, az alkotás számára adott, inspiráló fizikai közegként, a mű által létrehozott tényleges vagy fiktív térként, az írás, a szövegesülés folyamataként. A tér-fogalom differenciálódása történeti folyamat: míg a XIX. század a történések időbeliségét preferálta, a XX. század a tér korszakának tekinthető. Foucault-t idézve *„az egyidejűség, a mellérendeltség, a közel és a távol, a jobbra és a balra, a szétszóródás korát éljük"* (FOUCAULT, 2000:147).

Michel Serres matematikus-tudományfilozófus szerint a „tudományok révén a terek sokaságát ismerjük. A tér [...] a kultúra terméke, a történelem terméke, és talán nem is csak a geometriáé, hanem a teológiáké és a politikáé" (SERRES, 1972:151).

A térbeliség fogalma kutatási tárgyként vagy szemléleti módként megjelenik a társadalomtörténetben, a szociológiában, a pszichológiában, a nyelvészetben, a művészet- és irodalomelméletben. A megváltozott térfelfogásból, a tér történeti fejleményként való megtapasztalásából született a spatial turn, a téri fordulat kifejezés.

A térbeliség gondolkodásunk általános szemléleti kerete. Nehéz megállapítani, mely diszciplínához köthető elsősorban, hiszen, mint minden általános kategória esetében, itt is inkább annak a tudományterületnek a kizárása a problematikus, amelynek nincs a fogalomhoz kapcsolódó érdemi mondanivalója.

Tekintsük elsődlegesen érintett területnek a filozófiát! A tér – mint teoretikus entitás – végigkíséri a nyugati filozófia történetét. A dolgozat, történetiségének

mozaikjait csak felvillantva, a XX. század megváltozott térszemléletét vizsgálja részletesebben.

Az i. e. V. században Platón (Timaiosz, 49a) a teret minden keletkezés befogadójának tekintette: a platóni tér a látható világ valamilyen faktora, amelyhez nem észleléssel, hanem a gondolkodáson keresztül juthatunk el. Arisztotelész – egy századdal később – *Fizikájában* a teret és az időt folytonosnak, a mozgást térben és időben történőnek írta le. A középkori skolasztika szerint a tér mérhető hiány, a képzelőerő szüleménye.

A XVI. században Giordano Bruno úgy vélte, hogy a tárgyi, látható világ anyag és forma egyszerre, amely mozdulatlan a végtelen térben és időben. Világok sokasága létezik, és az anyagvilág mozdulatlan örökkévalóság.

Descartes szerint a tér minősége azonos a testével, ugyanúgy a három dimenzió érvényes mind a kettőre. Azonosak a vizsgálati módszerek is; az anyagi valósággal rendelkező testek a tér részét képezik.

Descartes-hoz hasonlóan XVII. századi francia gondolkodó, a janzenista Pascal, elmélete *szerint „a térrel a mindenség úgy ölel magába, úgy elnyel, mint egy pontot; a gondolkodással azonban én fogom fel őt"* (Pascal, 1983:348).

Thomas Hobbes *Leviathan* (1651) című művében a tér ideája úgy értelmeződik, mint a létező dolgoknak, a létezőnek a képe, fantazmája. Ha a világ dolgai léteznek is, amikor gondolkozunk és következtetünk, mindig csak a saját képeinket vizsgáljuk és hasonlítjuk össze.

Newton *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (1687) – közismert nevén *Principia* – című művében írja le a térre, időre, mozgásra vonatkozó megállapításait, itt vezeti be az abszolút tér és idő fogalmát, amely szerint az abszolút tér mindenkor egyenlő és változatlan.

Spinoza *Etikájában* (1665) a térbeli testek végesek, de minden szubsztancia szükségképpen végtelen.

A XVII. századi német filozófus, Leibniz amellett érvelt, hogy nem létezik sem abszolút tér, sem abszolút idő. A tér nem más, mint két egyidejűleg létező tárgy közötti távolság.

Locke (1690) elméletében a tér több érzék által felfogható összetett eszme, az angol gondolkodó a lelket külön térként fogta fel.

Immanuel Kant 1770-ben a tér problémájáról írta a disszertációját. A kanti tér nem empirikus fogalom, hanem egyfajta velünk született képesség: az idővel együtt az értelem a priori formája. A tér és az idő adják a természettudományos ismeretek bizonyosságát, megelőzve a tapasztalást: még mielőtt megtapasztalunk valamit, már tudhatjuk, hogy a megtapasztalandó dolgot térben és időben létező jelenségként fogjuk érzékelni.

A német idealizmus másik nagy alakja, Hegel (*Wissenschaft der Logik*, 1812–16) a teret *az önmagán kívüli lét elvont általánosságának tekintette. „A tér az a létezés, amelybe a fogalom beírja különbségeit, mint egy üres, halott elem-*

be, amelyben e különbségek éppolyan mozdulatlanok és élettelenek" (HEGEL, 1979:30).

Schopenhauernél (1818) a világ képzet, amely objektumokra és szubjektumokra válik szét. Az ember kétféle módon tapasztalhatja meg magát: mint objektumot és mint akaratot; objektumként a megismerés által, akaratként az érzések által. Az akaratra nem érvényes az oksági elv, független a tér és idő tapasztalati formáitól, kívül esik a jelenségeken.

A XIX. századi dán filozófus, Kierkegaard teóriájában az egyedüli megragadható valóság, az egzisztencia térben és időben véges létező.

Ugyanennek a századnak a második felében Nietzsche azt vallja: minden világkép az időre vonatkozó mértékvétel szükségszerű relativitásán és önkényességén nyugszik. A természet végtelen térben és időben munkálkodik. *„A számtalan villódzó naprendszerbe szétporciózott Világmindenség egyik félreeső szegletében volt egyszer egy égitest, amelyen bizonyos okos állatok kitalálták a megismerést. Ez volt a legelbizakodottabb és leghazugabb pillanata a világtörténelemnek: de éppenséggel nem volt több egy pillanatnál. A természet néhány lélegzetvétele után megdermedt a bolygó, s az okos állatok egytől egyig elpusztultak"* (NIETZSCHE, 1992:3).

Albert Einstein 1905-ben megjelent relativitáselmélete gyökeresen átalakította a fizikai felfogásunkat, a világegyetemről alkotott nézeteinket. A teória szerint a tér-idő kontinuum nem abszolút, a gravitáció meggörbíti a teret, így a világegyetem teljes tömege által keltett gravitációs tér a háromdimenziós teret úgy hajlítja meg, hogy a tér véges, de határtalan lesz. (Hasonlóan a gömbfelülethez, ami egy meghajlított kétdimenziós felület: véges, de határtalan; megmérhető a nagysága, de soha nem lehet a végére jutni.)

Henri Bergson (1907) a természettudomány térszerű, végtelenül osztható idejével szembeállította a részekre nem bontható, belsőleg megélt tartamot.

Rudolf Carnap 1922-ben írt disszertációjában a teret interdiszciplináris kategóriaként értelmezi, a terek sokféleségét hangsúlyozza, objektív, szubjektív és materiális teret különböztet meg. Wittgenstein a sokdimenziós tér fogalmát általánosítva logikai térről beszél. *„A tények a logikai térben alkotják a világot... A tényekről képeket készítünk magunknak. A kép a tényállást ábrázolja a logikai térben, a körülmények fönnállását és fönn nem állását. A kép a valóság modellje"* (WITTGENSTEIN, 1919:1.13, 1.2, 2, 2.1, 2.11).

A filozófia fenomenológiai és egzisztencialista irányzatai a tapasztalaton alapuló, az ember és a hely viszonyára fókuszáló térfelfogást erősítik. Husserl híres tétele (1910) a valóság zárójelezése: amíg nem vagyunk képesek zárójelezni a valóságot, addig nem értjük meg gondolkodásunk valódi természetét. A gondolkodás tárgyra irányul, ez a tárgy mindig az elmén belül van, a világot eleve immanensnek, belső tudattartalomnak kell tételezni. A világ intuitíve adott, a térbeli dolog a maga testiségében adott. Az intuitíve azt jelenti, hogy a gondolkodásom tárgyai és észlelésem

tárgyai egyszerre adottak, nincs két világ, csak éppen a megismeréshez nem feltétlenül kell az észlelt tárgy – a gondolkodás belső művelet.

Az egzisztencialista gondolkodás a teret nem űrként, nem kizárólag fizikailag leírható objektív jelenségként gondolja el, hanem olyan közegként, amelyben a benne-létezés tapasztalata magának a létezésnek a tapasztalata, a térben-lét a lét bizonyítéka. Heidegger *A művészet és a tér* (1910; 1976) című írásában felveti a kérdést, hogy a legnyilvánvalóbban térbeli művészet, a szobrászat értelmezhető-e a tér megtestesítőjeként? A probléma alapja a Galilei és Newton által meghatározott kozmikus, illetve objektív térfelfogással való szembehelyezkedés, amely felfogás a tér és űr közé egyenlőségjelet tesz. Eszerint a fizikai tér lenne az egyetlen igazi tér, s a művészi tér ennek csak szubjektíve meghatározott változata. Ebben a felfogásban a szobor uralja a teret, az ősjelenségként adott tér és a művészi alkotás térbelisége között feszültség alakul ki. Heidegger ezt a feszültséget nem tartja termékenynek; a tér mibenlétével kapcsolatban a nyelvhez fordul segítségért. A térnyerés a szabadság jelentését implikálja: a berendezkedést, az engedni-hagyást. A dolgok tehát nem kitöltik a teret, hanem térben-levésükkel magát a teret határozzák meg, ezáltal feloldódik dolgok és tér feszültsége, a tér nem, mint hiány értelmeződik, hanem a helyekként létező dolgok által konstituált, folyamatos változásban, átalakulásban levő létező.

Sartre egzisztencializmusában másvalaki tekintete térbeliséggel ruház fel, tekintetként felfogni magát az embernek annyit jelent, mint térbelivé tevőnek és térbelivé tettnek felfogni. De ugyanez a tekintet időbelivé is tesz: a világban időbeli-térbeli tárgyként, időbeli-térbeli szituáció lényeges szerkezeti elemeként létezünk (Sartre, 2006).

Merleau-Ponty elméletében a tudat, a világ és az emberi test kölcsönösen összekapcsolódnak. A fenomenális dolog nem a természettudományok változatlan tárgya, hanem kölcsönviszonyban áll a test szenzoros funkcióival: a dolgok azok, amelyeket testünk megragadni képes. Ezt a megragadást testünk és a világ egyneműsége teszi lehetővé (Merleau–Ponty, 2007). Az észleléséhez lényegileg hozzátartozik a torzultság – mivel a dolgok számunkra mindig csak egy bizonyos időben és perspektívában adottak –, ám ez nem kérdőjelezi meg a realitásukat, ellenkezőleg, megalapozza azt, minthogy nincs más lehetőség arra, hogy a dolgok jelenlévők legyenek számunkra, csupán ilyen homályos módon. Az észlelés tárgya nem független a világ többi alkotóelemétől, szervesen összekapcsolódik hátterével, a világban-lévő-dogok hálózatával.

Foucault (1968) felfogásában a tér szerkezeti helyként definiálható önálló társadalmi entitás, ahol az elemek közti viszonyok szabják meg a térbeliség sajátos struktúráját. Lépésről lépésre mutatja meg a normális felől kijelölt és mind jobban körülkerített, lecsupaszított teret, amelyből fokról fokra kiszorul a nem-értelem minden anormitása, és előáll a normális ember: egy olyan kreáció, amely a társadalmi lényt arra redukálja, hogy beszámítható-e, elítélhető-e. Felfüggesztve

a változás általános és üres kategóriáját, a temporalizáció egynemű modelljét, az egymásutániság logikáját, Foucault nyilvánvalóvá teszi, hogy a társadalmi tér az előre rögzített normalitás tere.

Bourdieu a szociológiát és a történettudományt közelítve fogalmazza meg a társadalmi térre vonatkozó elméletét, amelyben a társadalmi tér valósága az alkotóelemek kölcsönösségében gyökerezik. A társadalmi tér fogalmát alkalmazva definiálja az irodalmi mezőt heteronóm és autonóm elvek együttéléseként, saját logikájú, relatív autonómiával rendelkező struktúraként, amelynek a hatalomhoz fűződő viszonya feszültséggel terhelt. Az irodalmi mű nem a történelmi, társadalmi valóság mechanikus leképezése, hanem a társadalmi hatások és a szubjektív habitus dialektikus kapcsolatának terméke (Bourdieu, 2002).

A tér természetének folyamatjellegét, időben történő megnyilvánulását hangsúlyozza Henri Lefebvre. *La production de l'espace* (1974) című művének bevezetőjében így fogalmaz: *„A helyzet az, hogy 1910 körül a biztos tér összetört. Megszűnt a józan ész, a tudás (savoir) tere, a társadalmi gyakorlat vagy a politikai hatalom tere..., de a klasszikus perspektivikus tér, a geometria tere is, mely a reneszánszban alakult ki görög hagyományok alapján (Euklidész), és a nyugati művészetben és filozófiában bontakozott ki..."* (i. m. 7). A tér hagyományos hármas felosztása – fizikai, társadalmi és mentális tér – helyett azt javasolja, hogy ezek összefüggését, egymásra hatását vizsgáljuk. A tér nem önmagától van, hanem észlelésünk függvénye. Első jelentéssíkja az emberi tevékenységhez köthető: miközben tevékenykedünk, észleljük a magunk körül lévő dolgokat, melyekből a fizikai tér képzete ered. A második síkot a konceptualizáció jelenti. Magunk is hozunk létre tereket: egy ország, egy régió a valóságban nem létezik, csak mi konstruáljuk, alakítjuk a külső fizikai valóságot úgy, hogy annak objektumai szimbolikus jelentéssel telítődnek. A harmadik síkon ez a konceptualizált tér nyer önálló ontológiai státuszt, és gondolkodásunk, észlelésünk, cselekvésünk meghatározó tényezőjévé válik. Az elmélet szerint az egyén a térstruktúrákat térszemléletének objektivációiként hozza létre, majd ezeket a valóság önálló tényezőinek tekinti, és ezek az objektumok mindennapos cselekvésének részévé válnak. A megélt tér, az életvilág tere feltételez egyfajta tudáshorizontot, amelyben egy adott közösség saját magát definiálni képes. A művészetek a megélt tér kódjai.

Pierre Lévy (1992) jelentéssel bíró terek sokféleségéről beszél. Az emberek közötti kapcsolatok, intézmények, társadalmi csoportok, nagy kulturális egységek egymástól különböző és egymással összefonódó tereket alkotnak. Nem csupán fizikai térben élünk, hanem egyidejűleg érzelmi, esztétikai, társadalmi, történelmi terekben, időbeli, érzelmi, nyelvi entitásokkal. Lévy négy antropológiai teret különít el: a Földet, a Területet, a Gazdaságot és a Tudást. Ezek az antropológiai terek fokozatosan jelentek meg az emberi történelem során; élnek, autonómok és visszafordíthatatlanok, az emberiség egészére kiterjednek, és maguk is több képlékeny, relatív teret tartalmaznak, strukturálnak.

A térbeliség, mint ismeretelméleti kategória, szorosan kapcsolódik a posztmodernnek nevezett szellemi irányzathoz. Az algériai származású francia posztmodern filozófus, Derrida (1967) a verbális racionalizmust erőszakos jellegűnek, a birtoklásához visszavezethetőnek látja. A nyelv és az írás közti oppozíciót dekonstruálva egy többdimenziós, nem lineáris írást körvonalaz, amely megtöri a szövegkép grafikai struktúráját, lebontja a kereteket, térben elmozdítja a szövegeket. Nem egyszerűen szembeállítja az írást a nyelvvel, hanem rámutat, hogy a nyelv és az írás nem feleltethetők meg egymásnak, nem helyettesíthetők egymással. A köztük levő viszony csak akkor válik érthetővé, ha elszakadunk a hagyományos tér-idő felfogás linearitáselvétől, és elfogadjuk az alineáris, alogikus, kiszámíthatatlan mozgás elvét. Az írás a helyt adás mozzanata, nem egyszerű térkihagyás, térbeli elrendezés, hanem maga a belakhatatlan, kisajátíthatatlan köztes tér-idő (Derrida, 1991).

Az interdiszciplináris posztmodern tériség új területek irányába tágítja a fogalom hatókörét: a nyelvészet, az irodalomelmélet, a képzőművészet, a pszichológia vagy a médiakultúra felé.

Az analitikus filozófián belül megjelenő, később önállósuló narrativitás-elméletek a nyelvi reprezentáció metaforikus természetét vizsgálják. Megállapítják, hogy gondolkodásunk tele van térbeli viszonyokat kifejező metaforákkal. Roland Barthes a XX. század hatvanas éveiben elbeszéléselméleti programjában az egész kultúrát átszövő narrativitásról beszél: narratív szemléletmóddal közelítünk térbeli alkotásokhoz, festményekhez, szobrokhoz, épületekhez. A műalkotásoknak ezt az új értelmezési lehetőségét vizsgálja Gadamer *Épületek és képek olvasása* (1994) című tanulmányában, amelyben a műalkotás, az épített környezet – például egy város térben és időben kiterjedő, változó betonszálaival – önmagáról mesélő narratív objektumként jelenik meg.

A képzőművészetben tehát, amelyet eredendően a tér primátusa jellemez, a XX. században az előbbiekben vázolttal ellentétes folyamat játszódik le: az időfogalom kerül előtérbe, a szemléletessé tett idő, a folyamatosság és az egyidejűség különleges találkozása. Az épített tér átveszi az emlékműszobrászat helyét, gondoljunk a budapesti Ötvenhatosok terén emelt emlékműre vagy Maya Ying Lin művére, melyen a Vietnamban elesettek neve olvasható egy 75 méter hosszú, részben földbe süllyesztett fekete gránitfalon, de gondolhatunk Chris Burden alkotására is, amelyen a művész lapozható rézlemezekre véste fel a vietnami áldozatok nevét.

Az irodalomban, amely genezisében az időbeli események reprezentációja, a XX. században a lineáris történet helyett a szövegek újraírása, újraértelmezése, szövegek közti kapcsolatok keresése válik általánossá, a térfogalom pedig analitikus kategória lesz. Bahtyin (1976) szerint a modern kor fikciós térképzetei már nem az érintkezésen alapuló metonimikus logika alapján működnek, sokkal inkább a metaforákhoz kapcsolódva. A konkrét és az absztrakt, a kronologikus és az

akronologikus szembeállításokban a második elemre kerül a hangsúly; a helyek határozatlanná, a folyamatok megszakítottakká válnak. Az emberi cselekvések kronologikus rendjétől a fikció szükségszerűen eltávolodik, a hely értelemalkotó tényezővé, a személyek legbensőbb világának meghosszabbításává válik, a narratívában az identitás tértapasztalatként jelenik meg (Thomka, 2001).

Maurice Blanchot a költészet célja kapcsán használja a tér fogalmát. A költői beszéd célját a rilkei tapasztalatban látja, amely szerint a belső és a külső egyetlen folytonos térben egyesül, a tér belőlünk nő ki, a költemény az a tér, ahol a hiány közegében minden megszólal (Blanchot, 2005).

A pszichológia a teret, mint kommunikatív és imaginatív kapcsolatok színhelyét vizsgálja. Az ember tér- és időkoordináták mentén jelöli ki saját valóságának mibenlétét. Az élmények téri kontextusokhoz kötődnek, s a megőrzés differenciáltsági foka különböző lehet az eidetikus képtől a homályos emlékeken, a *déjŕ vu*n, az álmokon keresztül egész a hallucinációkig (Kállai, 2004).

A tér fogalmának vizsgálata nem rekeszthető be a napjainkban domináns digitális kultúra említése nélkül. A digitális világot a tériség uralja, a perspektivikusan elrendezhető terek az információk digitális megjelenítésének formái. A digitális képalkotás optimista megközelítése Lev Manovich (2001) teóriája, amely úgy véli, hogy a digitális technológia által biztosított nagy mennyiségű és olcsó tárolókapacitás lehetővé teszi a valóság időben és térben kiterjedt rögzítését. Többé nem vagyunk arra kényszerítve, mint a hagyományos technológiák esetében, hogy mintát vegyünk a valóságból.

A digitális pesszimizmus képviselőjeként Vivian Sobchack fenomenológiai jellegű gondolatmenetében az elektronikus médiát egy olyan szimulációs rendszernek tekinti, amely csupán az eredetit nélkülöző másolatokat alkot, ami összehasonlíthatatlanul sivárabb, mint a fényképezés vagy a film, hiszen az utóbbiak a természet objektív ábrázolásához hozzáadják a szubjektív nézőpontot is (Sobchack, 2001).

A dolgozat kronologikus, szerzőkhöz kapcsolt mozaikok – egyfajta lista (*Eco*, 2009) – segítségével kívánta ismertetni a térfogalom változásait, sokféleségét. A téma gazdagságát, kimeríthetetlenségét megtapasztalva csak töredékek felvillantásra vállalkozhatott, nyitva hagyva egy-egy résztéma kidolgozásának lehetőségét.

Bahtyin, Mihail (1976): A tér és az idő a regényben. In: Mihail Bahtyin: A szó esztétikája. Gondolat, Budapest.
Barthes, Roland (1996): A szöveg öröme. Osiris, Budapest.
Bergson, Henri (2001): Évolution créatrice. PUF, Paris.
Blanchot, Maurice (1988): L'espace littéraire. Gallimard, Paris.
Bourdieu, Pierre (2002): A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről. Napvilág Kiadó, Budapest.
Carnap, Rudolf (1922): Der Raum: Ein Beitrag zur Wissenschaftslehre. Kant-Studien No. 56, Berlin.
Derrida, Jacques (1967): De la grammatologie. Minuit, Paris.
Derrida, Jacques (1991): Grammatológia. Magyar Műhely, Budapest–Párizs.
Eco, Umberto (2009): A lista mámora. Európa, Budapest.
Einstein, Albert (1998): Hogyan látom a világot? Gladiátor, Budapest.
Foucault, Michel (1969; 2001): L'Archéologie du savoir. Gallimard, Paris. A tudás archeológiája. Atlantisz, Budapest.
Gadamer, Hans-Georg (1994): Épületek és képek olvasása. In: Hans-Georg Gadamer (szerk.): A szép aktualitása. T-Twins, Budapest. 157–168.
Gadamer, Hans-Georg(1994): Épületek és képek olvasása. In: Gadamer: A szép aktualitása. T-Twins Kiadó, Budapest.
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979): A szellem fenomenológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Heidegger, Martin (1994): A művészet és a tér. In „...költőien lakozik az ember...". T-Twins–Pompei, Budapest–Szeged. 211–218.
Husserl, Edmund (1910; 1993): A Filozófia mint szigorú tudomány. Kossuth, Budapest.
Kant, Immanuel (1781; 2004): A tiszta ész kritikája. Atlantisz, Budapest.
Kirkegaard, Sören (1843, 2005): Vagy-vagy. Osiris, Budapest.
Lefebvre, Henri (1974): La Production de l'espace, Anthropos, Paris.
Levy, Pierre (1992): Les arbres de connaissances. La Découverte, Paris.
Locke, John (1690; 2003): Értekezés az emberi értelemről. Osiris, Budapest.
Manovich, Lev (2001): A film, mint kulturális interface. Metropolis 2001/16, 2. szám. 24–43.
Merleau-ponty, Maurice (2007): A látható és a láthatatlan. L'Harmattan, Budapest.
Nietzsche, Friedrich (1992): A nem-morális értelmű igazságról és hazugságról. Athenaeum 1992/1, 3. szám. 3–15.
Pascal, Blaise (1983): Gondolatok. Gondolat, Budapest.
Platón (1984): Timaiosz. In: Platón összes művei. Európa, Budapest. 356–362.
Sartre, Jean-Paul (2006): A Lét és a Semmi. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
Schopenhauer, Arthur (1918; 2007): A világ, mint akarat és képzet. Osiris, Budapest.
Serres, Michel (1972): L'Interférence. Minuit, Paris.
Sobchack, Vivian (2001): A vászon és a képernyő színhelye. Metropolis 2001/16, 2. szám. 8–23.
Thomka Beáta (1998): Narratívák I. Képleírás, képi elbeszélés. Kijárat, Budapest.
Wittgenstein, Ludwig (2004): Logikai-filozófiai értekezés. Atlantisz, Budapest.

BÉRI, ETELKA

THE WORLD AS SPACE – SPACE AS WORLD

How has the interpretation of the notion of space changed through the centuries? How has it become an interdisciplinary category through its historical development? How does the space experience of the identity manifest itself? These important questions, listed and verbalized after Eco, are raised and left open/ unanswered by my analysis. The 20th century interpreted space as a factor creating sense and as the continuation/elongation of the innermost world of humans. As the projection of the notion of space, the individual creates spatial structures which are understood as independent factors of reality. The experienced space presupposes a certain kind of horizon of knowledge, on the basis of which a specific community is able to define itself. Things do not simply fill up space, but define space itself by their being/existing in space. Modern space is not interpreted as lack but as a continually changing, metamorphosing being, constituted by things existing as places.

GYENES ZSUZSA

A mese mint az egyik leghatékonyabb nevelési eszköz

A szerző ugyan pedagógus (aki a tanárképzés során pszichológiát és fejlődéslélektant is tanult), de gyerekekkel hivatásszerűen nem foglalkozik, felnőtteket oktat. A Waldorf-pedagógiát (és abban a mese különleges szerepét) tanulmányozva fedezte fel magában a meseköltés képességét, s éli meg azóta a saját gyermekeivel a mesék varázsát, gyógyító hatását. Tapasztalatait a szakirodalomból merített tudással ötvözve született ez a tanulmány, melyben azt mutatja be, miben tudja segíteni a mese a gyermek fejlődését, személyisége kibontakozását, identitásának alakulását. A tanulmány célja egyrészt annak a tudatosítása, hogy a mese nem a gyermekkor haszontalan időtöltése, hanem még a felnőttek számára is jelentős lelki és szocializációs „segédeszköz", másrészt útmutatás nyújtása annak érdekében, hogy a gyermekeink számára a lehető legmegfelelőbb meséket a lehető legjobb módon mesélhessük.

A mesék [1] szerepe az ember(iség) életében

Manapság, ha a „mese" szót halljuk, a gyerekek jutnak az eszünkbe. Pedig a mese évszázadokon keresztül a felnőtteknek is lelki gyógyszere volt. Az ének, a zene, a tánc, a kézműves (nép)művészeti tevékenység és a mese egyfajta mentálhigiénés funkciót töltöttek be: segítették az őseinket abban, hogy a bennük felgyűlt feszültséget levezessék, hogy a mindennapi problémák fölé kerülhessenek. Az előbbiek közvetlen módon, a mese pedig közvetve, az azonosulás útján tudta betölteni ezt a feszültségoldó szerepet. Ily módon a mese nemcsak „elvarázsolta" az embert: útmutatást is adott a világban való eligazodáshoz, segítséget nyújtott, stratégiát adhatott a különböző élethelyzetek okozta nehézségek leküzdésére.[2]

A mesék nemcsak az egyes embert, hanem a közösséget is erősítették. Hiszen minden népnek (és minden közösségnek, de még családnak is) megvannak a maga meséi és mítoszai, amelyek az együvé tartozást, a közös eredetet, a közös sorsot, a közös világrendet közvetítik a közösség tagjai felé. Ez egyben rámutat a mese szocializációs funkciójára is: a mesék (és a vallásos történetek) által észrevétlenül vált az ember sajátjává a közösségi identitás, a közösség gondolkodásmódja, értékei, a társadalmi együttélés szabályai – a gyerekek a meséken felnőve észrevétlenül sajátították el mindezt.

A mesélés maga is közösségi esemény volt: a közönség a mesemondó köré gyűlve hallgatta a mesét. A mesemondók a közösség megbecsült tagjai voltak, akiknek tudása nemcsak abban rejlett, hogy birtokában voltak e közös szellemi

kincsnek, hanem abban is, hogy tehetségük volt a mesélésre, arra, hogy a mesét a mindenkori hallgatósághoz igazítsák.

Mesék a család életében

A mesélésnek ezt az intimitását teremthetjük meg családi körben is, amikor a gyermekeinknek mesét mondunk (és lehetőleg nem olvasunk, hanem fejből mesélünk). Minden mesét mondó szülő átéli, hogyan lassul és csendesedik le ilyenkor a világ, s teremtődik meg az a közös lelki burok, amely a mesélőt és a mesehallgatót összeköti. A családi mesélések a szülő és a gyermek kapcsolatának a fontos építőkövei.

Mesék a gyerek életében

Az a gyerek, aki meséken nő fel, lelki gazdagságot és magabiztosságot kap útravalóul. S ebben nemcsak az esti meséknek van szerepe, hiszen mesélni egész nap lehet. Mi, okos felnőttek azt gondoljuk, hogy a gyereket akkor segítjük a világ megértésében, ha mindent pontosan elmagyarázunk neki. Meg vagyunk győződve arról, hogy a gyerek ezt igényli, hiszen folyton kérdez, és a miértekre kíváncsi. Eszünkbe sem jut, hogy a mindennapokat is mesével szőjük át, pedig kb. 7 éves koráig a gyermek nem sokat tud kezdeni a természettudományos ismeretekkel. Szeretné otthon érezni magát ebben a rejtélyekkel teli világban, s ehhez arra van szüksége, hogy bizalmas, szeretetteljes viszonyt tudjon kialakítani a természettel, a természeti lényekkel, jelenségekkel. Ebben pedig nem a meteorológiai és biológiai alapismeretek nyújtanak számára támogatást, hanem a mesék. A mesék Vihar apóról és Szél úrfiról, a mesék arról, miről beszélgetnek a madarak, hogyan festi be a Nap az eget, itatja meg az eső a fákat és virágokat... [3]

Mesélni tehát egész nap és az egész gyerek- és ifjúkor alatt lehet. Ahogy nő és változik a gyerek, úgy változnak a neki lelki táplálékul szolgáló mesék is.

Mesés gyerekkor avagy „mesekor" [4] (3/4/5–8 éves kor)

A „mesekorba" 3/4/5 évesen lép a gyerek. (A pontos életkor nagyon egyénfüggő.) Igénye van már a világ polaritásának (jó és rossz egyidejű jelenlétének) a megélésére, amire a mesék kitűnő lehetőséget kínálnak. Ekkorra alakul ki benne a mesehallgatásra jellemző sajátos viselkedésmód, amit kettős tudatnak nevezünk (ezt éli meg a felnőtt is, amikor egy szépirodalmi művet olvas vagy színházi előadást néz): két tudatszinten mozog, vagyis úgy tudja beleélni magát a mesébe, hogy közben nem veszíti el kapcsolatát a valósággal. A „mesekorban" lévő gyerek – ezzel a kettős tudattal – feltétlenül hisz a csodákban. Kb. 8 éves korától

viszont már csak azt tudja képzeletébe befogadni, amit hitelesnek vél, s ezzel a mesék korszaka lezárul.

A kettős tudat feszültséghordozó, feszültségteremtő és feszültséglevezető is egyben. A mesehallgatás a gyerektől passzivitást követel, s e „tétlenség" feszültsége is hozzájárul képzelete megmozgatásához.

A mesék minden „hozzávalója", története a gyerekre van szabva: [5]

- A gyerekek játékában is megfigyelhető, hogy a képzeletük segítségével bármilyen egyszerű tárgyat a játék céljának megfelelően tudnak átváltoztatni (s lesz például a székből paripa), és ők maguk is gyakran változnak át állattá, tündérré, lovaggá stb. Így aztán a mesében is természetes a számukra, ha egy mesehős átváltozik, pl. a rút békából gyönyörű királyfivá válik.
- A gyerekek még nem képesek pontos, összetett viszonyításokra. Abszolút tulajdonságokban gondolkodnak, és csak a szélsőségek jelentik az összehasonlítási alapot. Ezért aztán kedvelik a mesékben is megjelenő szélsőségeket (pl. égig érő fa) és ellentéteket (pl. a rút banya és a szép királylány), az egyszerű jellemű – vagy jó vagy rossz – mesehősöket.
- A mesék tele vannak ismétléssel. Minden mese úgy kezdődik, hogy „egyszer volt, hol nem volt", s általában úgy végződik, hogy „és ma is élnek, ha még meg nem haltak". A randa vénasszonyt „Adjon Isten, öreganyám!" felkiáltással köszönti a főhős, mire az azt válaszolja: „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál". A kiskakas újból és újból azt kukorékolja: „Kukurikú, török császár, add vissza a gyémánt félkrajcáromat!" De nemcsak a szavak, a tettek is ismétlődnek egy-egy mesén belül, illetve általában a mesékben: pl. három testvér próbál sorra szerencsét, mindegyiknek ugyanazokat a próbákat kell kiállnia, s végül a legkisebb az, aki célba jut.
- Ezek az ismétlések egyrészt dramatikai jelentőségűek: fenntartják a folyamatos figyelmet, s ezáltal nem engedik megszakadni a képzelet fonalát. Másrészt a várakozás feszültségét, majd a várt fordulat bekövetkeztével a feszültség oldódását és a beteljesülés örömét nyújtják. A biztonságnak ez az élménye, amely a ráismerésből fakad, a mesén túlmutatva is erősíti a gyerek biztonságérzetét.
- A gyerek nap mint nap megéli, hogy ő még kicsi, és ezért sok mindent nem tehet meg (mert veszélyes), amit pedig szeretne. Jó érzés elképzelni, hogy veszélybe kerül, majd megmenekül, s a veszélybe kerülő, majd megmenekülő mesehősök is ezt a jó érzést táplálják.
- A felnőttek is szeretnek arról képzelődni, hogy erősek, bátrak és fontos emberek. Egy kicsi gyerek számára, aki a felnőttekre van utalva, még nagyobb jelentősége van ezeknek a kompenzáló képzeteknek, amelyeket a mesékből is megkap akkor, amikor a szegény ember fiából lesz király vagy a mostohatestvérből királylány.

– Az óvodás korú gyerek még hisz a gondolat mindenhatóságában, ezért mozog olyan otthonosan a mesék világában, ahol minden megtörténhet.[6]

A mese legnagyobb jelentősége mégis abban rejlik, hogy a gyerek számára a mesehősökkel való azonosulás számtalan lehetőségét kínálja.

Nagy tévedés a mesét puszta fikciónak tekinteni, még akkor is, ha felnőtt korunkra sajnos sokan elveszítjük azt a képességünket, hogy a mesét „meg tudjuk élni". A mese a maga szimbolikus nyelvén a valós életről szól. Az a mesei alaphelyzet, hogy egy idilli állapot megszűnik, s a főhősnek útnak kell indulnia, hogy különböző próbákat kiállva, segítők támogatásával az idilli állapotot újra megteremtse, a gyermek életére levetítve a védettségből, az anyai-családi burokból a világba való kilépést szimbolizálhatja, a felnőtt számára a lelki (vagy betegség esetén a testi) egyensúly felbomlását, majd küzdelmes visszaállítását. De mindenképpen utat mutat. Külön szakirodalma van annak, hogyan hatnak a mesék tudattalanunkra, mely mesei történet, mesehős, mesemotívum milyen szimbolikus jelentőséggel bír.[7] A gyerekeknek azonban nincs szükségük a mesék tudatos értelmezésére – ellenkezőleg, ez kifejezetten káros a számukra.[8] A gyerekeknél a mese még természetes módon képes kifejteni hatását, melynek alapja, hogy a gyerek valamelyik mesehőssel (vagy akár egy mesebeli tárggyal, egy természeti lénnyel) azonosulva ismer rá önmagára, s tudja a mese hallgatása során újra és újra megélni a helyzetét. Ezáltal talál vigaszt, megerősítést, megértést, s kapja meg esetleg az útmutatást a helyzet kezeléséhez.

Nagyon fontos, hogy a mesének ez az azonosulás általi „gyógyító" hatása csak a „jó" meséknél működik. Éppen amiatt, hogy a felnőttek (beleértve a szépírók egy részét is) nem feltétlenül értik a mesének ezt a szimbolikus nyelvét, túl félelmetesnek találva átírják, túl elvontnak találva feldolgozzák, túl hosszúnak találva lerövidítik a meséket, amelyek emiatt elvesztik varázserejüket. Lehetetlen vállalkozás listát adni a „jó" és a „rossz" mesékről, illetve mesekönyvekről. Biztos fogódzó lehet, ha visszaemlékezünk arra, mi magunk mely meséket szerettük gyerekkorunkban, s ezeket a meséket vesszük elő a maguk teljességében, tehát pl. nem olyan mesekönyvből mesélve, amely a mesékből lényegében csak a tanulságot tartalmazza (a rövid szövegeket annál több képpel ellensúlyozva). Az általunk nem ismert meséknél az lehet a fő szempont, hogy valóban mesék legyenek, amelyekben nem egyértelmű a tanulság, amelyekben nincs közvetlen oktató szándék.

A gyerekek nem véletlenül kérik bizonyos korszakukban estéről estére ugyanazt a mesét. Abban az élethelyzetükben, amelyben épp vannak, azokkal a szorongásokkal, problémákkal, amelyekkel épp küzdenek, a kért mesére van szükségük.[9] Ez minden szülő számára megnyugtató lehet. Mert sem arra nincs szükség, hogy analizálni tudjuk gyermekünket, s mi magunk válasszuk ki az éppen neki való mesét, sem arra, hogy a gyerek által választott mesét analizálva állapítsuk meg, milyen kapaszkodót talál benne a gyermekünk. A szülőnek csupán annyi

„kötelessége" van, hogy meséljen, az ismétlés kérését a gyerek már maga intézi – a hatásról pedig a mese gondoskodik. (Itt kell megjegyeznünk, hogy a mesélés által teremtett intim helyzet, a gyerek esetleges belekérdezései, a mesélés előtti és utáni beszélgetések sokat segítenek a szülőnek abban, hogy a gyermekéhez közelebb kerüljön, a gondolatait jobban megértse.)

A mese önmagában is hat, nincs szükség „dramatizálásra". A „dráma" a gyerek képzeletében játszódik le, s ehhez éppen a csendes, nyugodt, egyszerű mesemondás segíti hozzá a legjobban. A szülőnek nem kell tehát színészi képességekkel rendelkeznie. Mesemondás közben egyetlen fontos dolga, hogy a hallgatóságára figyeljen, mert így észrevétlenül is igazodik a gyerek visszajelzéseihez (feszülten figyel vagy éppen lankad a figyelme, különös érdeklődéssel vagy félve hallgatja a mese adott részét stb.). Ez a figyelem a fejből mesélésnél szinte önmagától működik, és a mesélő is szabadabb ilyenkor, ezért szerencsésebb, ha a mesét nem könyvből olvassuk. (Természetesen a lényeg az, hogy meséljünk. Ha a szülő memóriája véges, vagy a gyerek ragaszkodik ahhoz, hogy a mese mindig szó szerint ugyanúgy hangozzon el, lehet, hogy épp azzal ártanánk, ha fejből mesélnénk.)

Feltűnő lehet, hogy mindig szülő-gyerek relációban beszélünk a mesélésről, hiszen a szülőn kívül mások, pl. nagyszülők, óvónők, bébiszitter is mesélhetnek a gyereknek. Az eddig leírtakból kiderül, hogy a gyerek a mesehallgatással – az azonosulás révén – egyfajta öngyógyítást végez. Erre többek között azért van szüksége, mert a felnőttek „mindenhatósága" félelmetes lehet számára. Ugyanakkor szorongással töltheti el, hogy a felnőttek okozta félelmekért képzeletben elégtételt vesz. A felnőttek közül a szülőnek kiemelt szerepe van a gyerek életében, feltehetőleg a legtöbb ilyen irányú félelme és ennek képzeletbeli „megtorlása" is a szülőhöz kötődik. Ezért aztán megnyugtató számára, ha az elégtételt nyújtó meséket (amelyekben a legkisebb fiú legyőzi az óriást, a kiskakas győzedelmeskedik a teljhatalmú császár felett) a szülő meséli, mert ezzel azt üzeni a gyereknek, hogy ezek természetes gondolatok, melyeket szülőként elfogad, sőt támogat.

Összefoglalva tehát, a jó mesélő (aki általában a szülő) lehetőleg „jó" mesét mesél (lehetőleg fejből) egy intim légkörben, természetes hanghordozással, egyszerűen, miközben ráhangolódik a hallgatóságára. A jó mesélő megpróbálja elkerülni azokat a hibákat, amelyek megtörik a mese varázsát:

– A mesékben megjelenő félelmetes dolgoknak, jeleneteknek, a „szörnyűségeknek" fontos szerepük van. A gyerekben félelmet keltenek, de az önmaguk számára még kezelhető félelmet, ami a rossz megsemmisülésekor feloldódik. A „szörnyűségeket" tehát nem hagyhatjuk ki a meséből, ugyanakkor nincs szükség arra, hogy a képszerű ábrázolás helyett minél részletesebb, naturalista módon írjuk le azokat, vagy hanghordozásunkkal külön kiemeljük félelmetességüket – ezzel túlzott félelmet keltünk a gyerekben, amellyel ráadásul a mese természetes (gyógy)hatását is leblokkoljuk.

- A gyerek általában nem tudja, illetve nem tudatosan tudja, hogy egy-egy mese miért oly fontos a számára. Ha vannak is erről gondolatai, azok legféltettebb titkai közé tartoznak. Ha ezeket a mélyen rejtett gondolatokat a szülő feltárja, megfejti és gyermekével megosztja, félelmetessé (még félelmetesebbé) válik gyermeke számára. Ha a szülő megmagyarázza, mi a párhuzam a mese és a gyerek élete között, tudatosítja s ezzel varázstalanítja (egyben hatástalanítja) a mesét, s elveszi gyermekétől az önálló értelmezés lehetőségét is.
- A gyermek a már említett kettős tudatban hallgatja a mesét. Úgy képes beleélni magát a történetbe, hinni a csodákban, hogy közben tudja, hogy most nem a való életről hall – ugyanakkor képes a hallottakat a valós életre „értelmezni". Ez a mese varázsa. Nehéz megválaszolni az olyan kérdéseket, mint „de ugye boszorkányok csak a mesében vannak?", mégis érdemes kitérő választ adni, és hagyni, hogy a gyerek válaszolja meg önmagának (nem feltétlenül hangosan kimondva) ezeket a kérdéseket, hiszen jól tudja a választ. Az pedig sokkal árnyaltabb annál, mint hogy „persze, ne félj, boszorkányok csak a mesében vannak".

Mesék a „mesekor" előtt (0–4 éves kor)

A mesélést – kis túlzással – már az anyaméhben el lehet kezdeni. Természetesen kb. 2 éves korig a mesének nem annyira a tartalma fogja meg a gyereket, mint inkább a ritmusa, dallama – és a mesélésnek már említett intimitása.[10]

3/4/5 éves kor előtt még nem alakul ki a gyerekben az ún. kettős tudat, amellyel a mesét egyfajta távolságtartással tudja hallgatni. Ezért a boszorkányokról és egyéb, a „rosszat" megjelenítő, ijesztő dolgokról szóló mesék félelmet keltenek benne. Később az ad neki biztonságot, ha a mesék által a világban meglévő rosszat is megélheti, addig pedig biztonságérzetét az erősíti – a mesékben is ezt a megerősítést keresi –, hogy a világ jó.

A 2–4 éves kisgyerek szívesen hallgatja azokat a mindennapi történésekről szóló meséket, amelyekben magára, illetve a környezetére ismer. Nem kell ahhoz mesekönyv, hogy egy hozzá hasonló kisgyerekről meséljük el részletesen, akár párbeszédekkel is tarkítva ugyanazt, ami aznap vele történt, vagy járjuk be a mese során az őt körülvevő világot, a nagyvilágnak az ő életében jelenlévő kis szegletét – segítve őt a környezetéhez fűződő bizalmas viszony kialakításában. A mesében örömmel fedezi fel az ismert dolgokat, történéseket – újraéli az élményeit. Élményei ebben a korban még „szaggatottak", nehézséget okoz számára a felidézésük és a megfogalmazásuk. Ezek a mindennapi történésekről szóló mesék segítenek abban, hogy az élmények „megszilárduljanak", valamint felidézhetővé, felhasználhatóvá, elmesélhetővé váljanak.

A tradicionális társadalmakban a gyerek az anyjával sokszor szó szerint összekötve élte, éli élete első éveit. A modern társadalmakban az az általános, hogy legkésőbb 3 éves korban a gyerek a napközbeni időszakra anyjától távol kerül.

Ezért helye van a kisgyerek életében a szülőkről szóló, az ő – gyerektől távol töltött – mindennapjaikat egyszerű, közérthető formában elmondó meséknek is, mert ezek segítenek neki oldani azt a feszültséget, amit a szülei hiánya okoz. A szülők mindennapjairól szóló mesék azt is lehetővé teszik, hogy a gyerek később a játékába is beleépíthesse, eljátszhassa ezeket a történeteket, s főként ebben a korban különösen nagy a játék szerepe a feszültségek, szorongások levezetésében.

Mesék a „mesekor" után (8–12 éves kor)

Az ábrándozás, az álmodozás az ember életének természetes „velejárója", a képzelet fontos szerepet tölt be az emberi „működésben". A 8/9 éves gyerek sem fordul el a meséktől, továbbra is megtalálja bennük a vágyai megélésének a lehetőségét, ugyanakkor ahhoz már túl nagy (túl értelmes, és túl sokat tud a világról), hogy a valóságtól teljesen elrugaszkodott csodákban hinni tudjon. Képzelete már csak azt tudja befogadni, amit lehetségesnek, megtörténhetőnek tart. Nem is feltétlenül „igazi" mesék már ezek: a mítoszok, a mondák, a legendák, a hősköltemények, valamint a Biblia világa, illetve a rendkívüli történeteket leíró regények, kalandregények fogják meg a „mesekorból" kinőtt ifjút.

Kb. 10 éves kortól különösen fontossá válnak az ideálok, a példaképek. Példaképeket a valós életben is lehet találni a kortársak, de különösen a felnőttek között, csakhogy ezek a példaképek ritkán tökéletesek. A gyerek ismeri a rossz tulajdonságágaikat is, látja, miként kényszerülnek akár csak apróbb kompromisszumokra, megalkuvásra a mindennapos küzdelmekben. A bibliai történetekben, mítoszokban, mondákban, illetve a kalandregényekben azonban olyan nagyszerű emberekről olvas, akiknek a tulajdonságait szívesen ölti magára, akiknek az életét szívesen képzeli el magának.

A kiskamaszok a meséktől, illetve olvasmányaiktól a rendkívüliségen és nagyszerűségen kívül még egy fontos dolgot kapnak: a meghatódást, megilletődést, amely segíti őket az életkorukra jellemző (a serdüléssel járó) érzelmi feszültség levezetésében.

Összefoglalás

Az eddig leírtakból remélhetőleg nyilvánvalóvá vált, micsoda hatalma, hatása van a meséknek, melyet észrevétlenül fejt ki hallgatójára az emberi lét minden szintjén. Intellektuális szinten ösztönzi a gondolkodást, fejleszti a képzelőerőt, erősíti az önismeretet. Emocionális szinten oldja a feszültséget többek között azáltal, hogy lehetőséget ad a mesehősökkel való azonosulásra, s így megkönnyíti, hogy az adott mesehősön keresztül magunkról gondolkodjunk, érzéseinkről beszéljünk. Szociális szinten a közösségi identitásról, a társas együttélés szabályairól, az erkölcsről tanít. És végül a mese műalkotás (ettől képes megérinteni a hallgatót már az első mondattól kezdve), ily módon megismerteti a gyerekkel azt

a stílust, nyelvezetet, kifejezési formát, amely később képessé teszi más irodalmi alkotások befogadására, sőt akár saját alkotások létrehozására.

Az alábbiakban Gyenes Zsuzsa két meséje következik. A Cseresznye-mese jó példája annak, hogyan lehet a mesét a mindennapi tevékenységek részévé tenni és a természetet a gyerekhez közelebb hozni. (A mese születésekor Kata 3,5 éves volt.) A Récemamáról szóló mese a testvérféltékenység gyógyítására született. Rejtett mondanivalója, hogy az anya akár három gyerekét is szeretheti egyszerre és ugyanúgy, valamint az, hogy az anya akkor is jelen van, amikor fizikailag nincs a gyerek közelében.

Cseresznyemese

Délelőtt a cseresznyeevés kapcsán (tegnap vettük a cseresznyét a piacon) jutottunk a cseresznyefához, aki már nagyon pihegett, úgy szólongatta a bácsit: „Szedd le rólam ezt a sok szép piros cseresznyét, hiszen megértek már! Virágkoruk óta nevelem őket, nőttek, növekedtek, mind megnőttek, mind megértek, nagyon nehezek, nem bírom már őket, elfáradtam, szedd le ezeket a szép piros, érett cseresznyéket!"

Kata: „És a madarak is tudnak beszélni?" Anya: „Már hogyne tudnának!" Aki nem érti, mit mondanak a madarak, az csak azt hallja, hogy: „tillió, tillió – kimpics, kimpics – tyaff, tyaff, tyaff"! De a cseresznyék értik a madarak beszédét – és mit hallottak a cseresznyék a fán? Hogy a fa fölött röpködő feketerigók így beszélgettek: „Odanézzetek, mennyi sok szép piros cseresznye, juj, de finom, juj, de ropogós, gyertek, együk meg mindahányat!" Megijedtek a cseresznyék, és azt kérték a madaraktól: „Juj, ne egyetek meg mindannyiunkat, hagyjatok Katának is, ő nagyon szereti a cseresznyét, anyukája mindig vesz neki a piacon." A madarak azt válaszolták: „Jól van, igazatok van, csak a fa tetejéről esszük meg a cseresznyét, azt úgysem tudja leszedni a bácsi."

A madarak csipp-csipp-csipp, mind lecsipegették a fa tetejéről a sok szép piros cseresznyét, a többit pedig leszedte a bácsi, mert szerencsére meghallotta a cseresznyefa kérését. Elhozta a cseresznyéket a piacra. Hallottad, milyen pirosan kiabáltak a piacon a cseresznyék? Azt kiabálták, hogy: „Kata, Kata, itt vagyunk! Gyorsan szólj anyukádnak, hogy vegyen meg minket!" *Kata: „Nem hallottam."* Én szerencsére meghallottam, és megvettem neked ezt a sok szép piros cseresznyét.

Récemama

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy récemama. Három tojást melengetett a fészekben a szárnyai alatt, és várta-várta, hogy a fiókák nőjenek, növekedjenek a tojásokban. Ott ült a tojásokon éjjel-nappal, és melengette, babusgatta őket. És

ahogy ott üldögélt, érezte a nap melegét, nézte a tavon a víz hullámzását, hallgatta a szél susogását. Teltek-múltak a napok, teltek-múltak a hetek, a nap egyre melegebben sütött, a víz egyre lágyabban hullámzott, a szél egyre halkabban susogott. És egyszer csak kibújtak a fiókák a tojásokból: „Csipp-csipp, jó reggelt, anya, jó reggelt apa, csipp-csipp!"– így köszöntötték szüleiket a kis récék. Récemama rájuk mosolygott, megmosdatta, megfésülte, majd szárnyai alá vette őket, nehogy megfázzanak, nehogy féljenek. Apukájuk most már nekik is hordta az ennivalót. Nem volt könnyű dolga, mert a kicsi récék mindig éhesek voltak.

Másnap aztán Récemama levitte fiókáit a tóra. A vízen már nem tudta a szárnyai alá venni őket, ő úszott elől, a fiókák meg úsztak utána szép sorban, egymás után. „Síp-síp-síp"– sipákoltak, „síp-síp-síp"– sápítoztak, „síp-síp-síp"- sírtakríttak a kisrécék, és amikor visszaértek a fészekhez, reszketve kérték Récemamát: „Soha többet ne menjünk úszni, vegyél minket a szárnyaid alá, úgy melengess, úgy babusgass minket!" Récemama elmosolyodott, szárnyai alatt megszárította, megmelengette kis fiókáit. Amikor a kis récék megnyugodtak és elálmosodtak, Récemamama mesélni kezdett nekik: „Amikor még picik voltatok és a tojásban aludtatok, itt ültem a fészken azokon a tojásokon, úgy melengettelek, úgy babusgattalak titeket. Ahogy itt üldögéltem, tollaimon éreztem a nap melegét, és arra gondoltam, én is ilyen meleg szeretettel foglak majd átölelni benneteket. Néztem a tavon a víz hullámzását, és arra gondoltam, én is ilyen lágyan foglak majd álomba ringatni benneteket. Hallgattam a szellő susogását, és arra gondoltam, én is ilyen halkan dúdolom majd nektek az altatókat, hogy szépet álmodjatok."

Másnap a kisrécék megint lementek a tóra, Récemama úszott elől, mögötte a kisrécék, sorban egymás után. Az első kisréce már éppen kezdett volna sipítozni, amikor felnézett a napra, és eszébe jutott, mit mesélt anyukája: „Amikor még pici voltál, és a tojásban testemmel melengettelek, tollaimon éreztem a nap melegét, és arra gondoltam, én is ilyen meleg szeretettel ölellek majd magamhoz." És a kisréce már nem félt, vidáman úszott anyukája után. Testvére épp kezdett volna sápítozni, amikor megérezte hasa alatt a víz hullámzását, és eszébe jutott, amit anyukája mesélt: „Amikor még pici voltál, és a tojásban testemmel melengettelek, néztem a tavon a víz hullámzását, és arra gondoltam, én is ilyen lágyan foglak majd álomba ringatni." És a kisréce már nem félt, vidáman úszott anyukája és testvére után. A legkisebb réce már épp kezdett volna sírni-ríni, amikor meghallotta a szellő susogását, és eszébe jutott, amit anyukája mesélt: „Amikor még pici voltál, és a tojásban testemmel melengettelek, hallgattam a szellő susogását, és arra gondoltam, én is ilyen halkan dúdolom majd füledbe az altatókat, hogy szépet álmodjál." És a legkisebb réce sem félt már, vidáman úszott anyukája és a testvérei után. Így úszkáltak a tavon boldogan: Récemama és a három kisréce.

Jegyzetek

[1] A meséket többféleképpen csoportosíthatjuk és definiálhatjuk. Az alábbiakban a „mese" kifejezés alatt az ún. tündérmeséket értjük. Ezek azok a „klasszikus" mesék, amelyekben mindig jelen van valamilyen csodás elem. Hangsúlyozni szeretnénk azt is, hogy meséken az „eredeti", szóban elmondott vagy olvasott mesét értjük, semmiképpen sem a mesefilmet vagy más mesefeldolgozást.

[2] A mese jelentőségét a pszichoanalitikusok is felismerték, mentálhigiénés és egyben gyógyító funkcióját nemrégiben fedezték fel újra: azóta témája konferenciáknak, s alkalmazza többek között Boldizsár Ildikó a meseterápiában: http://www.meseterapia.hu/ (letöltve az internetről 2009. április 14.). A mesék gyógyító „mechanizmusát" a 3.1 fejezetben ismertetjük.

[3] Egy ilyen „mindennapi" mesére példa a tanulmány végén közölt Cseresznyemese.

[4] A mesekor kifejezést Jakob Streit használja: Streit, Jakob: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia.* (Budapest, 1995.)

[5] Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes, *Gyermeklélektan* (Budapest:, Gondolat–Medicina, 1997.), 243–252.

[6] Fontos azonban tudnunk, hogy a mesének ez a vágyteljesítő funkciója is csak akkor érvényesülhet, ha a mese megmarad a mese síkján, s nem szövik át – a mesterkélt tanmesékre jellemző – valóságelemek.

[7] Lásd Bruno Bettelheim, Marie-Louise von Franz, Boldizsár Ildikó, Antalfai Márta írásait.

[8] Amennyiben egy-egy mesét a felnőttnek terápiás jelleggel mesélnek, abban az esetben is tilos a (mesélő, illetve terapeuta általi) tudatos értelmezés. Ezek az egyébként mérhetetlenül izgalmas meseelemzések inkább arra valók, hogy felnyissák a felnőttek szemét a mesék „hatalmára", a bennük rejlő lélekgyógyító lehetőségekre.

[9] Ugyanabban a mesében más és más kapaszkodót találhatnak különböző gyerekek, de ugyanazon mese ugyanazon gyereknek is mást és mást jelenthet élete különböző szakaszaiban.

[10] Azért nem árt, ha tudjuk, hogy a mesék tartalma a gyermek tudattalanjában már ebben a korban is képes hatást kiváltani.

GYENES, ZSUZSA

FAIRY TALE AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE EDUCATIONAL TOOL

The author is a teacher (who studied psychology and developmental psychology during her teacher training) but she does not deal with children, she teaches adults. Analysing Waldorf pedagogy she realized the ability of tale writing. The aim of the study is to demontrate that tales are not useless in childhood and they are also important in adulthood as psychical and social tools.

There are different types of tales. In my study I understand them as classical fairy tales where something miraculous is always present. I would like to state that as a tale I only definiate written or oral stories never cartoons.

H. SZABÓ SÁRA

Auguste Comte filozófiájának hatása Pauler Ákos pedagógiai nézeteire

Auguste Comte filozófiája jól ismert Kelet-Európában, elsősorban Magyarországon. Sok követője volt az irányzatnak az első világháborúig. Egyik pedagógus követője, Pauler Ákos (1876–1933) ugyanakkor kritizálta a filozófiáját. Nagyapja, Pauler Tivadar oktatási miniszter – báró Eötvös Józsefet követte ezen a poszton – megvalósította oktatási reformját, amely 1868-ban kezdődött. Pauler Ákos édesapja, Pauler Gyula, a híres pozitivista akadémikus, a Magyar Nemzeti Levéltárat alapította, ugyancsak Comte követője volt. Pauler Ákos nemcsak otthoni környezetben találkozott a comte-i eszmékkel, hanem budapesti egyetemi tanulmányai során Medveczky Frigyes és Bernát Alexander óráin is.

A pozitivizmus Európában már 1871 után elveszti mintegy félszázados hegemóniáját, Magyarországon viszont a pozitivizmus több hullámban érkező recepciója egészen a világháború végéig elhúzódik. Ennek a megállapításnak szép példáját mutatja Pauler Ákosnak (1876–1933), a huszadik század elejének legjelentősebb magyar filozófusának a pályája. Komoly hagyományokra visszatekintő tudós-politikus család leszármazottjaként budapesti doktorátust követően két esztendőt lipcsei és párizsi tanulmányúton töltött, majd rövid pozsonyi és kolozsvári kitérő után a budapesti egyetem rendes professzora volt. 1920-ban a Filozófiai Társaság elnökévé választották. Az Országos Közoktatási Tanács elnöki tisztét 1921–1925 között töltötte be. Vizsgálódásaiban különös figyelmet szentelt a logikának, de munkássága a filozófia minden ágára kiterjedt. Pedagógiájában a humanisztikus műveltség híve, amely vélhetően Auguste Comte hatásának köszönhető. Ezt a tagadhatatlan szellemi muníciót pedagógiai nézetei is tartalmazzák.

Pauler Ákos egyetemi filozófiai előadásaiban Auguste Comte filozófiájával foglalkozott, így tanítványai körében is elősegítette annak magyarországi befogadását. Ez az irányultság nem lehet csak a véletlen műve. Tagadhatatlan, hogy már családi körben – később egyetemi tanárain keresztül is – egyértelmű pozitivista hatások érték. Nagyapja Pauler Tivadar (1816–1886), báró Eötvös József halála után 1871-ben vallás- és közoktatási miniszterként váltotta valóra a nagy elődje álmát: az 1868-as liberális, mások – köztük az írás szerzője – szerint is pozitivista közoktatási törvényt. 1878-tól igazságügyi miniszter volt Tisza Károly kormányában.

Édesapja Pauler Gyula (1841–1903) történész akadémikusként a pozitivista tényfeltáró történetkutatás elterjesztésére alapította meg és igazgatta a Magyar Nemzeti Levéltárat. Pauler Gyula akadémiai székfoglalóját Auguste Comte filozófiai hatásáról tartotta. Sógora, Károly Árpád emlékirataiban is megjelent és általa is megerősítést nyert az a tény, hogy „korai fiatalkorától kezdve Pauler Gyula a pozitivizmus hatása alatt volt".[1] Pauler Gyula a fentieken kívül nyíltan is hangott adott az Auguste Comte filozófiája iránti elkötelezettségének. 1876-ban levelet írt francia nyelven Párizsba, Auguste Comte filozófiai iskolájának központjába, amelyben felajánlja akadémiai székfoglalójának különkiadását az Auguste Comte filozófiai iskola központi könyvtárának. Erre a levélre véletlenül bukkantam Párizsban, Auguste Comte egykori lakóházában, az Odéon melletti Prince utca 10. szám alatt, amely jelenleg is Auguste Comte múzeuma és könyvtára, valamint a Nemzetközi Auguste Comte Társaság székhelye is. Itt találtam meg Pauler Gyula franciául írt levelét, amely eredeti nyelven és magyar fordításban is most jelenik meg először Magyarországon:

Monsieur,
Au commencement de ce mois Vous avez eu la bonté de me donner un exemplaire de Cathéchisme Positiviste" en me demandant en échange un exemplaire de mon travail sur Auguste Comte paru dans l'année 1873 du périodique "Századok" pour Monsieur Laffitte. Je me suis procuré les fascicules et je Vousenvoie à Vous et non à M. Laffitte et à la bibiliothèque positiviste. En y réfléchissant bien, je crois ne pouvoir pas les envoyer sans paraître arrogant dans une certaine mesure. Je puis autant moins le faire que je n'accepte pas tout à fait les idées de Comte que je saurais motivé l'envoi comme adhésion d'un disciple dans un pays lointain écrit dans une langue étrangère. Cependant je ne m'oppose pas, au contraire je regarderai comme un honneur que Vous me faites, si vous, monsieur, jugez mon travail digne d'être donné à la bibliothèque positiviste.
Dans tous les cas je Vous prie en outre de manifester mon respect profond aux hommes éminents qui sont assez clairvoyants et assez forts de lutter contre le courant métaphysique si prépondérant de notre époque et de préparer ainsi un avenir meilleur.
Recevez ect.
Budapest 13 octobre 1876 *dr Jules Pauler*
Adresse: I. Dísz tér 201 à Budapest
A Monsieur Léon Kun à Paris

Magyar fordításban:

Uram,
E hónap elején szíveskedett nekem adni egy pédányt a Pozitivista Katekizmusból /Cathéchisme Positiviste/, azt kérve, hogy én is küldjek egy példányt abból az értekezésemből Pierre Laffitte úrnak, amelyik a Századok című folyóiratban jelent meg 1873-ban. Megszereztem ennek a külön kiadványát, melyet most elküldök Önnek, nem pedig Pierre Laffitte úrnak, és nem a pozitivista könyvtárnak. Mert nem szeretnék egy kis mértékben sem arrogánsnak tűnni. Ezt nem azért teszem, mert nem tudom elfogadni teljesen Comte minden eszméjét, és ez arra ösztönözne, hogy egy távoli idegen országból tanítványai közé jelentkezem tanulmányom elküldésével. Ezért nem vagyok ellene, sőt nagy megtiszteltetés számára, hogy értekezésem arra méltó, hogy a pozitivista könyvtárba kerüljön.
Mindenesetre kérem, tolmácsolja mély tiszteletemet azoknak a kimagasló embereknek, akik tisztán látók és elég erősek voltak ahhoz, hogy felvegyék a harcot a metafizikával szemben, amely korunkban olyan nyomasztó, ezzel készítve elő a jobb jövőt.
Fogadja szívélyes... stb
Budapest, 1876. október 13. *dr Pauler Gyula*
Cím: I. Dísz tér 201. Budapest

A levélíró nem írta a neve alá, hogy akadémikus, pedig már korábban, 1871-ben megtartotta akadémiai székfoglalóját, éppen a pozitivista történetszemlélet apologetikáját adva. A levelet Léon Kunnak címezte franciául. De a levél nem Léon Kunnak, hanem Pierre Laffitte-nak szól, mert neki küldte el Léon Kun közvetítésével a Századok című történelmi folyóiratban megjelent cikke külön kiadványát. Erre találtam utalást Bruno Gentil, az Aguste Comte Nemzetközi Kutatóközpont elnökének tanulmányában is.[2]

A családi hatásokon túl egyetemi oktatói is a pozitivista filozófiával ismertették meg Pauler Ákost. Három híres tanára volt: Pauer Imre, Medveczky Frigyes és Alexander Bernát.

Első tanára, Pauer Imre (1845–1930) a Budapesti Egyetem oktatója, akadémikus, 1891-től 1914-ig a második [3] legnagyobb magyar filozófiai folyóirat, az Athenaeum főszerkesztője volt. A folyóirat történetében négy korszakot lehet megkülönböztetni. Az elsőt, az 1892–1914 közötti pozitivista korszakot, majd az 1915–1919 közöttit, az új-idealizmusét, amelyet az 1920–1944 közötti szellemtörténeti korszak követ. *„Az első, pozitivista korszakra Pauer Imre – a budapesti egyetem rendes tanára, a pozitivizmus recepciójának szorgalmas, ám szerény tehetségű munkása – szerkesztői elvei nyomják rá a bélyegüket. A filozófiai publikációk viszont irányzatosan meghatározottak: csak és kizárólag a pozitivizmus irányát követik. A figyelemre méltó következetességgel teljesülő szerkesztői*

koncepció nyomán így a lapban a századfordulóig a pozitivizmus monopóliuma érvényesül. A pozitivizmus recepciójában két vonulat különül el világosan: az affirmatív és a kritikai. Az affirmatív vonulat a pozitivista bölcselet ismertetését-terjesztését célozza, a recepció legfontosabb személyiségei előbb Comte és Taine, utóbb Spencer. A kritikai vonulat a pozitivizmus szellemében más irányokkal vitázik, egyfelől a keresztény filozófiával, másfelől Nietzschével.".[4]

Pauler második tanára Medveczky Frigyes (1855–1914), a Budapesti Egyetem tanára, aki német nyelven, Fridrich Bärenbach álnéven írt a pozitivizmust ismertető és gyakran kritizáló cikkeket.

Harmadik tanára Alexander Bernát (1850–1927), aki az Athenaeum szerkesztője volt 1914–1919 között.

Pauler a pedagógia és a tudományok kapcsolatát igen szervesnek gondolja. *„A pedagógia tehát sem elvont alaptudomány, se nem önálló disciplina, hanem több, nagyrészt philosophiai tudományok igazságainak alkalmazása. Épp ezért az általános pedagógia, mely a nevelés és tanítás alapelveivel foglakozik, nem választható el a philosophiától."*[5]

A következő gondolat is Auguste Comte koncepciójából származik: *„Tudományunkra tehát nem alkalmazható minden ízben azonos postulatum, hogy amint pozitívvá válik, önállósuljon a philosophiától. Mert már az által, hogy pozitív, vagyis módszereit és célját a pozitív tudományból és a nem metaphysikiai «fogalmakból» meríti, már a pozitív bölcsészet híveinek vallja magát, és ha a visszaesés veszélyét el akarja kerülni, kell, hogy vele az érintkezést fönntartsa."* [6]

A pedagógia Pauler szerint is két nagy területet foglal magába: a nevelést és az oktatást. *„A pedagógia a neveléssel és tanítással foglalkozik. E két funkció, mint ezt különösen Herbert mutatta ki, nem választható el egymástól."* [7]

Tagadhatatlan az evolucionista tanokra való kitérés. A Huszadik Század c. folyóirat Herbert Spencer gratuláló levelével indult, és szociológiai-társadalomkutatási módszerek elterjesztését tűzte ki célul Magyarországon. Így egyre többen ismerhették Spencer fejlődési koncepcióját Magyarországon is. Ezért nem lehet véletlen az evolucionista kitérés: *„Az újabb evolutionismus, amint azt Herbert Spencer, de különösen Sergi dolgozta ki, mindenütt a létért való küzdelemben mutatja ki minden tudatélet alapját és célját, s így nagyban hozzájárul az álláspont fokozatos hódításához. Hazánkban Böhm Károly tette e tételt ismertté."* [8]

A szerző beépíti koncepciójába az evolucionista nézeteket. Auguste Comte-ra hivatkozik, nem véletlenül. *„De maga a pozitív gondolkodás –mint ezt Comte is már tisztán látta – azonos az intellektualizmus lassú megdöntésével, éppen mert a gondolatot és a tudományt az egyén és a faj (illetve a társadalom) létért való küzdelme egyik funkciójának ismeri fel, tehát másodrendű, magától az élettől függő terméknek, mely ez előbbinek van létrejövésében, fejlődésében és határaiban alávetve."* [9]

A harmónia megteremtésének vágya a pozitiv pedagógiában valósul meg a szerző szerint. *„A midőn a pozitív világnézet ébredezése és harca a technológiai gondolkodás ellen tulajdonképpen kezdődik, az emberek mindig érezték és vágyódtak a görög harmónia után. E harmóniát csak a pozitív világnézet és nevelés által érhetjük el, mert hiszen az utóbbi ép a tudatfunkciók egymás közötti és lelki folyamatoknak a biológiai tényezőkhöz való helyes viszonyának a fölismerésében áll."*.[10] Az érzelem és értelem kölcsönhatását alapvetően fontosnak véli a szerző: *„Az érzelem hatása az értelmi világra és viszont alig szorul bizonyításra."* [11]

Az értelmi világ összetevőit jogosan hangsúlyozza: *„A tudatfunkciók összeszövődésének e néhány vonással odavetett vázlatából kell már most azon pedagógiai eszményt megszerkesztenünk, melyet a pozitív nevelés kell, hogy kövessen."* [12] Pedagógiája alapelve a cselekvésre való felkészítés: *„Az igazi élet a cselekvésben van, vagyis öntudatos társadalmi formáját tekintve, a munkában. Ennek kell alárendelni a többi életfunkciót, vagyis mint Comte mondta: Agir par affection et penser pour agir – cselekedni szeretetből, és gondolkodni, hogy cselekedjünk."* [13]

Nevelési eszménye gyakorlatorientált: *„Úgy kell nevelnünk, hogy az emberek erősek, jók és okosak legyenek. Nevelni úgy, hogy erejük legyen a cselekvésre és szervezetük ellenálló a létért való küzdelemben, fejleszteni kell azon érzelmeket, amelyek nemcsak az önmagukért, de a másokért való munkálkodás készségét és gyönyörűségét megteremtik."* [14] A másokért élni pozitivista jelszó érződik, vagyis az Auguste Comte által kitalált és szakszóként bevezetett altruizmusra céloz. *„A pozitív tudomány tehát, mint ezt a mi nagy Madáchunk már tisztán látta, nem a boldogságra, de az életre nevel: nem egy érzelemben való elmerülésre, de cselekvésre és küzdelemre."* [15]

Pauler igyekszik megindokolni az erkölcsi nevelés alapjait is: *„és talán szabad remélnünk, hogy ha nem is oly értelemben, mint Comte hitte, de a pozitív gondolkodás mégis át fogja alakítani a világot új nevelési eszmény, új egészségesebb emberképzés fölállítása által, amely majd kifejleszti az új nemzedékekben az igazi hitet és erkölcsöt, mely nem kívülről kapott transcendes fictiókban, de magában az egészséges szervezetben gyökerezik."* [16]

Gyakorlatorientáltsága folytán Pauler pedagógiai elvei azonnali alkalmazásának lehetőségeit sugallja. Vagyis az a célja, *hogy „a megállapított pedagógiai eszményt miképp lehet a különböző nevelési funkciók körében megvalósítani. Kezdjük a testi nevelés kérdésénél. A physikai és psychikai tünemények belső kölcsönhatása kétségtelen lévén, a mai pedagógus nem tekintheti a physikai nevelést csupán a „test" fejlesztésének, hanem tisztán kell látnia, hogy általa az egész szervezeti élet föllendül."* [17] Ezt egy konkrét vizsgálati eredmény bemutatásával illusztrálja. Neschaeffnek sikerült kimutatnia, hogy azok a tanulók, akiknek nagyobb a tüdőkapacitásuk és a legnagyobb a dynamotmerikus erejük, egyúttal nagyobb emlékezettel is rendelkeznek. Ez a megállapítás ma is igaz, és az alsó tagozatos napközis foglalkozásokra is érvényes volna. Hiszen az ülő foglalkozás

helyett többet érne a gyakoribb szabad levegőn való mozgás. Pauler nagy teret szentel pedagógiai rendszerében az erkölcsi nevelésnek: *„Az erkölcsi nevelés célja az erkölcsi érzület kifejlesztése a növekedésben."* [18]

Az erkölcsi nevelés másik lényeges feltétele, *„hogy ne iparkodjunk az egyéni jellemet, vagyis az individualis erkölcsi ítéletet elnyomni, hanem ellenkezőleg, azt fejlesztenünk kell. Nem tanítani kell a jót, mint ezt már Socrates fölismerte, hanem a növendéket ránevelni a felismerésre."* [19]

Pauler az altruizmus érzésének kialakítását hangsúlyozza, vagyis a másokért élni comte-i elvet említi az erkölcsi érzelmek fejlesztése folyamán: *„Fejlesztenünk kell a szeretetet és sympathiát minden formában (barátság, haza és emberszeretet, állatok iránti sympáthia) egyrészt, másrészt az ebből önként folyó társadalmi szolidaritás érzetét (kötelességérzés, szorgalom stb.)".*[20] Ez az erkölcsi-érzelmi alap, a társadalmi együttműködés megalapozása Augute Comte rendszere, a pozitivista katekizmus szerint a családban kezdődik, az első hét évben, az anya segítségével.

Pauler hangsúlyozza az empíria és az induktív módszer fontosságát: *„Az értelmi funkciók gyúpontja az apperceptio, az érzékelés is csak látszólag passzív a tapasztalás, az ismerés a tudományos apperceptív fogalmazványa."* [21] Az induktív módszerek alkalmazását szorgalmazza az erkölcsi nevelésben, sőt a művészeti képzés elején is: *„Már Rousseau tanítja, hogy csak azt tudjuk igazán, amire önerőnkből jöttünk rá."* [22]

Felhívja a figyelmet a nők nevelésének jelentőségére, és sugalmazza a férfiakkal egyenlő értékelés megvalósítását: *„De ha a női nevelést és foglalkozásokat egyenlővé tesszük a férfiakéval."* [23]

Talán nem lehet véletlen Auguste Comte hatása Pauler Ákos pedagógiai rendszerére, mert a Nyugat-Európában már győztes és hatalomra jutott polgárság XIX. századi pozitivista ideológiáját Magyarországon – a megkésett történelmi fejlődés következtében – a XX. század elején is elfogadottnak és követendőnek tartják, mivel a rend és a haladás ígéretét sugallta a társadalmi nehézségek megoldására. A társadalom átalakítását a társadalmi haladás érdekében alkalmazott össztársadalmi neveléssel gondolta megvalósíthatónak.

Jegyzetek

[1] Somos Róbert : *Pauler Ákos élete és filozófiája című könyvében.* Paulusz Hungarosz-Kairosz Kiadó, Budapest, 1999. 6.

[2] Bruno Gentil..www.augustecomte.org/contenu/fjoints/42-fjont.xls, 12.

[3] Az első filozófiai folyóirat a nyolcvanas évek elején 1882-ben jelent meg a Magyar Philosophiai Szemle Böhm Károly és Barát Ferenc szerkesztésében 1891-ig. Ugyanezen folyóirat 1884-es évfolyamában „ A pozitív filozófia rendszere" című tanulmányában Böhm megállapítja, hogy két alapvető irányzat van a filozófiában. Az egyik a Kante-i filozófia, amely azt a felismerést képviseli, hogy az emberi megismerés szubjektív jellegű. A másik a pozitivista filozófia, amely

a tények megismerését sugallja, ha a tények szülőokaihoz nem is tud eljutni. Bőhm véleménye szerint „a pozitivizmust a kriticizmus segítségével kell elmélyíteni, és így a filozófia fundamentális diszciplinájára, az ismeretelméletre alapozni".

[4] Perecz László: *A pozitivizmustól a szellemtörténetig.* Oziris-Gondolat Kiadó.1998.Budapest. 26.
[5] Pauler Ákos Magyar Pedagógia XI. 1. A Pozitivista pedagógia alapelveiről 1902. 2.
[6] uo.
[7] uo.
[8] uo. 4.
[9] uo. 4-5.
[10] uo. 6.
[11] uo.
[12] uo. 10.
[13] uo.
[14] uo.
[15] uo. 11.
[16] uo.
[17] uo. 11-2.
[18] uo. 15.
[19] uo. 16.
[20] uo. 17.
[21] uo. 100.
[22] uo. 101.
[23] uo.

H. SZABÓ, SÁRA

THE INFLUENCE OF AUGUSTE COMTE'S PHILOSOPHY IN THE PEDAGOGY OF ÁKOS PAULER

The philosophy of Auguste Comte was involved and became well known in East Europe particularly in Hungary.There were a lot of followers of his philosophy still the World War I. One of his followers was Ákos Pauler (1876-1933) in the field of pedagogy although he criticised his philosophy. His grandfather, Tivadar Pauler (1816-1886) was minister of education after baron József Eötvös and could realise his education's law, which begun in 1868. Ákos Pauler's father, Gyula Pauler (1841-1903) was the famous historian positiviste as a follower of Comte, who became the founder of National Archives of Hungary and he was academic. Ákos Pauler could read Comte's ideas not only at home, because his teachers of the University of Budapest Frigyes Medveczky (1855-1914), Alexander Bernát (1850-1927) were followers of Auguste Comte too.

HAJDICSNÉ VARGA, KATALIN

E-learning – teaching and learning with web 2.0 equipments

The new millennium requires modern teaching methods from teachers. Everyday paper based teaching can not fulfil the requirements of the contemporary IT society. The main aim of teacher trainers (BA, MA and postgraduate trainings, too) should be the preparation of the future teachers for the challenges of computer based teaching.
As a senior lecturer at the University of Kaposvár I made a survey among my students about their reading habits on the Internet. The poor results made me interested in ICT. Since 2009 October I have been a student in Tenegen online postgraduate teacher training. This article presents the results of my previously mentioned survey and also my experience within my Tenegen group.

Teaching in the IT society

Teachers of the 21 century should discontinue the habit of simple knowledge-transferring and must know and use the modern leaning equipments. To achieve this on the one hand teachers must take part in the development of the learning environment and the organization of the learning process on the other hand they must help, motivate and brace the students up. The most important targets of teaching are the forming of skills, competencies, proficiencies and attitudes, the developing of the ability and possibility of lifelong learning, the integration of different pieces of knowledge and learning in heterogeneous groups.

First I started to study ICT as a linguist researcher. I had surveys in two topics and I presented my results at Hungarian Applied Linguistic Conferences under the titles 'Interactive mother tongue lessons' in 2005 and 'Reading on the Internet' in 2007.

The first survey showed that in Hungary e-learning method and equipments are mainly used by the teachers of IT and sciences. Hungarian language teachers are the least interested in digital curriculum design. Based on my own teaching experience I can assert that also Hungarian language teachers can use the Internet in the whole process of preparation, teaching and evaluation. Like getting information from different sources (thematic webpage systems etc.), experiences and advice of other institutes, teachers (panel discussions, e-mailing systems), selecting from online professional literature (libraries, journals, cyclopaedia, conferences etc.) or downloading teaching materials (tests, softwares etc.).

Open mind for virtual learning, own practice proved usability, proficiency in the application will ensure the success of our programme in motivating, helping

and monitoring the students. Initial efforts (our not always 100% performance) will be appreciated and as members of the net-generation our students will help us with advice. This way we can eliminate mistakes and develop students' creativity because programmes made together are meant to be their success as well. (Hajdicsné Varga, 2006).

In my second survey I examined the computer usage habits of 1st and 2nd grade Teacher BA students at the University of Kaposvár, Faculty of Pedagogy, focusing on reading. 113/200 voluntary participants filled the questionnaire (56,5%), 88 female and 25 male. First grade was represented by 48 students of art and visual communication, the second grade was represented by 32 students of Hungarian language and 33 of junior section teaching. The most popular web activity is e-mailing followed by searching for information (searching for studies only 5,3% but 20,3% spend more than 8 hours searching for other information- travelling schedules, news, music etc.). Neither those use the Internet for learning purposes who are long time computer users. Their main purposes for using the computer are typing and word processing. Using the Internet as base of information is just the 4th in line. 5th is reading in connection with art and culture while the least used activities are reading compulsory or suggested professional literature. Reading is for getting information. Book based reading is more common than reading on the Internet. 95% of the students prefer it as free voluntary reading and 77% prefer it as the base for compulsory professional literature. They read them on the Internet only if they can not find them in library or teachers tell them to do so. Mostly young Hungarian authors are read on the Internet (Hajdicsné Varga, 2008).

Learning in Tenegen postgraduate teacher-training course

After taking part in an Internet survey I got the possibility to learn in this distant training. I met the Internet as the member of the Baby-boom generation as Kulcsár, Zsolt says: we are those who sometimes use the Internet for work but it has not meant to be a radical change (Kulcsár). The course started in 2009 October. Sex, age, profession and qualification do not count in this distant training where we learn from each other.

First module: TC01-E-learning

Reading the introduction it seemed to me that moodle is a totally unknown learning environment for me. That is way I followed all the instructions to achieve the best results. The new notions were memorized by practise and voluntary self-control made me like web 2.0 very quickly. The members of group No. 7, with the help of a tutor, we became a fellowship and started e-mailing with each other and took part in panel discussion together. Reading the e-learning example it made me very happy when I realized that I have already used *SDT* or *Apertus* for teaching

purposes. I downloaded from *YouTube* and *Wikipedia* and turned out that also one of my essays is there in the topic of shorthand- writing. To keep in touch with my students I also use *iwiw*. We made a survey among our students about the net-generation. My students turned out not to be members of it! They use the Internet mainly for everyday surfing, downloading so neither for keeping in touch nor for learning. Using for administration means to them traffic schedules, e-buying and route planning. Nobody could define the term net generation. Even if I suggest them to find material on foreign universities' webpage or by foreign teachers they never do so. Scientific, professional purposes are not typical. Among learning purposes language learning is leading (60%). 80% has never heard about e-learning. In the first module I made my personal blog (on Google Blogger), *TRAINING- from kindergarten to university and over* (http://hajdicstenegen.blogspot.com). Since 29th October I have posted 13 times, including photos and a Christmas video as well. I suggested my students some reading in the topic of office-ergonomics-writing. I collected the possible use of the blog and YouTube during Administration and office organization lecture. I informed my students about e-learning but the feedback is low. Our No. 7 group unfortunately did not try the web meeting function as it was not a compulsory exercise. Till the end of the module I could not use *Voicethread* but I read the others' stories. To summarize this module in the group I have to admit that co-operation was not good among the members, only 3-4 of them were active in panel discussions.

Second module: TC02- Network learning

Also in this module it is a must to find definitions, explanations of notions we find while reading on the Internet. It is an opportunity for foreign language speakers especially for those who speak English. While reading Prensky, first I thought myself digital immigrant but later I realized I don't even have an 'accent'. At first I always try to find information (books, professional literature, traffic schedules, phone numbers etc.) on the web.

The most important is to make an e-portfolio. We can inform about our personal data, profession or free time activities, too. There is no limit in time or space. The aim is to develop ourselves with the use of the reflections, opinions about ourselves. I do my portfolio in *Mahara* system and after the first difficulties it is getting widening as the time passes. There are some files and photos in my portfolio as well because the instructions help in widening.

Every module contains a chat room to share experiences, opinions but I couldn't find anybody else there whenever I tried. Chatting is not popular in the course as only 13 entries has occurred since the beginning and the last one is from 22nd December. The main aim of the module is to produce common knowledge. Its steps are: reading, creating (writing), publishing (Kulcsár, 2008). That is why I published two PowerPoint presentations (Digitalized teaching materials in

Hungarian language and literature, Using the Internet in teaching slang), and I widened the Teaching material database, too.

Third module: TC03- IKT equipments in teaching (from synopsis to e-learning material)

Web 2.0 was a new development in 2004. First it was an umbrella term for the softwares that help content processing and connecting people but later it turned out that the spread of broadband Internet, readable Internet turning into writeable one, effects everyday communication and social life so much that it became a compound term. Web 2.0 can be used not only in e-learning but in the whole teaching environment. The users of the opportunities (video broadcasters, file changing, online communication equipments, online games etc.) are members of the net generation, who are still at school. They will not ask the opinion of the school whether they should or not join a virtual group.

That is why teachers must learn about these equipments to motivate their students and learn through teaching.

Making the synopsis gives the possibility to plan the theme of a course and the script contains everything to develop an e-learning course (check the appendix).

Summary

To educate and teach the net generation it is a must to every teacher to make initiatives to enter the digital generation. If we have the base we can be not only information seekers but also information sharers. Network learning is realised as in the given framework we take part in interactive knowledge change. We have to use this learning method in our teaching practise because as for Bessenyei and Tóth (2008) the technology of IT society gives the possibility for people and institutions to gather in networks. With the help of web 2.0 equipments teachers and students can be in permanent connection irrespectively of time and space.

REFERENCES

Bessenyei, L., Tóth Zs. (2008): *E-learning: a NETIS projektben szerzett tapasztalatok. www.ittk.hu/netis/doc/textbook/bessenyei_toth_elearning_hun.pdf*

Hajdicsné Varga, K. (2006): Interaktív anyanyelvi órák. *A világ nyelvei és a nyelvek világa.* A MANYE kongresszusok előadásai 2. Szerk. Klaudy Kinga és Dobos Csilla. MANYE – Miskolci Egyetem, Pécs – Miskolc 2006. 350–354.

Hajdicsné Varga, K. (2008): Olvasás az interneten. *Kommunikáció az információs technológia* korszakában. MANYE Vol. 4. MANYE – Kodolányi János Főiskola, Pécs – Székesfehérvár 2008. 59–65.

Kulcsár, Zs. (é.n.): Az integratív e-learning felé. http://www.crescendo.hu/konyvek/ ingegrativ-e-learning.[2009.11.17.]

Kulcsár, Zs. (2008): Digitális tanulás. http://www.crescendo.hu/2008/06/10/digitalis-tanulas.[2009.12.09.]
Landow, G. P. (1992): Hypertext and Critical Theory, The Johns Hopkins University Press.
Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. http://www.tenegen.eu /tmoodle/file.php/13/digital_kids_HU.pdf.[2009.12.17.]

„ADMINISTRATION AND OFFICE- AIMS, EXERCISES, EQUIPMENTS" OFFICE COMMUNICATION

to develop e-learning material

1. General data

General data of the course		
1.1	Title of course	„Administration and office- aims, exercises, equipments" *OFFICE COMMUNICATION*
1.2	Instructor	Hajdicsné Dr. Varga Katalin
1.3	e-mail	varga.katalin@ke.hu
1.4	web	Blog: http://hajdicstenegen.blogspot.com
1.5	target group	Hungarian BA Administration specialization- 2nd grade students

2. Introduction

Short summary for students
The aim of the course is to know the process of administration and office work, modern ergonomic office work. Getting to know the inner hierarchy of the institutions, office organization, office technology process, state institutes, general institutes. Forming competencies in developing technical equipments and workplace communication.

3. Learning aims

What the instructor wants to achieve as measureable result by the end of the course	
3.1	Theoretical knowledge: necessity of administration and office organizing, principles, functions; differences between traditional and modern office, its tools; types of office communication, peculiars.
3.2	Modern office and administration techniques, standards.
3.3	Adequate oral and written communication in given situations.
3.4.	Forming of teaching material in history office organizing.
3.5.	Individual, paper based 'official letters' collection then type them on computer.

4. Competencies

Developing competencies during the course	
Students will be able to	
4.1	Professional competences: take part in the process of administration and office work; know and use the equipments; know the characteristics of people in the administrative process and forming the situation
4.2	Personal competencies: proper use of the knowledge; proper practices; think in system; problem solving
4.3	Social competencies: Polite ways of forming relationships, proper communication in the situations, control the others in the role plays.
4.4	Methodological competencies: use the knowledge adequately; think in system, new ideas, exercises, creativity.

5. Chapters

Table of contents	
5.1	Definition of administration, necessity of organization. General principals of office organizing.
5.2	Role and function of the office. Traditional and ergonomic office: principles, equipments.
5.3	Modern equipments in administration and office work.
5.4	Office communication- oral communication
5.5	Office communication- written communication
5.6	Technical equipments of communication, types, use.

6. Exercises and activities of students

List of activities (test, project, team work) that are a must to fulfil the requirements		
	Activity	%
6.1.	Find sources: history, paper based letters	20%
6.2.	Role plays about office work	30%
6.3.	Individual use of IT equipments	20%
6.4	Making a presentation in team work	20%
6.5	Test (1. theories, 2. office communication)	10%

7. Methods of evaluation

Thresholds of the course		
7.1.	Method of evaluation (point system, grades, text)	Evaluation: mark (1-5), and percentage
7.2.	Minimum	61%
7.3.	Safe pass	61%
7.4	Excellent pass	95%
Feedback		
7.5	Students' evaluation of the course	questionnaire

8. Period of the module and estimated duration

Period of fulfilling the requirements of the module (depending on the personal pre-studies)		
8.1.	Period (day/week)	6 weeks
8.2.	Estimated work time	30 hours

9. Terms of entrance, needed pre-studies

Pre-studies, experience, ICT base	
9.1.	IT base, Internet, e-mail, word processing, spreadsheet, browsers
9.2.	Psychology: personality, characteristics, self-recognition, co-operative techniques
9.3	Communication: attitude in role-plays
9.4	Complex using skills, competencies

10. Learning management

Role of people during the course		
	Person	Responsibility/exercise
10.1	Instructor	Leader, theoretical knowledge, giving the sources, advice and help if needed
10.2	Students	Learn the theories; do the given exercises, active participation in team work.
10.3	IT technician	Help in complex IT exercises

11. Syllabus

Syllabus to fulfil the requirements of the course. Individual timing is possible.	
Time	Material/activity/exercise

March 1-5.	Administration and office organization: notions and functions	Reading compulsory and advised literature (online and book)
March 8-12.	Office work. Traditional and ergonomic office.	Making a presentation in team work (comparing offices). Writing a report about own experience in an office.
March 15-19.	Getting to know office and administration equipments.	Download videos, fill a test.
March 22-26.	Communication in the office- verbal role plays.	Skype (telephone modelling)
March 29.- April 2.	Written communication- types of letters.	Information from the net (CV samples, documents, law sites)
April 12-16.	Technical equipments and their use. Repeating.	Test

13. Other

Extra information about the course	
13.1	Active participation
13.2	The most important aspect is sharing the information and learning material

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN

E- LEARNING: TANULÁS ÉS TANÍTÁS WEB 2.0 ESZKÖZÖKKEL

Az új évezred korszerű tanítási módszereket követel a pedagógusoktól. A hagyományos, papír alapú oktatás már nem tudja kielégíteni a jelenkor információs társadalmának igényeit. A pedagógusképzők (BA, MA és továbbképző programok is) legfőbb törekvése a jövő tanárainak a felkészítése a komputer alapú oktatásra.

A Kaposvári Egyetem docenseként felmérést készítettem diákjaim körében internetes olvasási szokásaikról. A megdöbbentően rossz eredmények keltették fel érdeklődésemet az IKT iránt. 2009 októberétől veszek részt a Tenegen online pedagógus-továbbképző programban. Ez a tanulmány ismerteti a fent említett egyetemi vizsgálat eredményeit, illetve saját tapasztalataimat a Tenegen kurzussal kapcsolatban.

JAIME CAICEO ESCUDERO

Principales elementos de modernización del sistema educativo con la vuelta a la democracia en Chile

Introducción

La educación en Chile ha sido una preocupación constante del estado a lo largo de su sistema republicano; por cierto, con altos y bajos, con mayores o menores énfasis o en direcciones distintas, con menores o mayores aportes del PIB. Sin embargo, la persistencia de tal preocupación ha llevado a que la educación a lo largo del siglo XX y, especialmente por la presencia e influencia del Liceo, produjo una importante mesocracia en el país (Aylwin, 2002), lo cual significó la presencia de dos partidos políticos que interpretaron en diferentes momentos a esa nueva clase social emergente: El Partido Radical en la primera mitad de ese siglo y la Democracia Cristiana en la segunda.

A lo largo del siglo pasado hubo hitos importantes en la educación dignos de destacar, influidos especialmente por el pensamiento del educador norteamericano John Dewey (Caiceo, 1991): La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), la Reforma Educacional de 1927, la Reforma Gradual de la Educación Secundaria en 1945, la Reforma Educacional de 1965 y la Reforma Educacional de 1996.

En la década del 60 del siglo pasado, el gobierno de Jorge Alessandri (1958–1964) constituyó la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena (1962) -conocida como la "Comisión Vera" [1] - con el objeto de responder a los compromisos adquiridos por el país en el contexto del Programa de la Alianza para el Progreso impulsado por Estados Unidos; se deseaba que cada país iniciara un proceso de planificación integral de su sistema educativo. Existe un Informe de esta Comisión denominado "Diagnóstico Global del Sistema Educacional Chileno" el cual consignó que la deserción escolar en la enseñanza primaria era de un 68%, que más del 30% de los licenciados de la educación primaria no accedía a la enseñanza secundaria y que la deserción en ésta última era de un 75%; el mencionado Informe también indicaba que el nivel educativo de la población chilena era de 4 años de escolaridad, pero sólo de 2 en el sector rural (Núñez, 1990:21).

De esta forma, al asumir el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964–1970) se inicia una de las más profundas Reformas Educacionales con el objeto de realizar una renovación integral de la educación chilena. En efecto, sus principales alcances se pueden sintetizar en: Favorecer el acceso y la permanencia en el sistema

escolar; readecuar la educación que preparaba para la vida laboral, atendiendo a los requerimientos del país; elevar la educación primaria de seis a ocho años con el nombre de educación básica [2] y disminuir la educación secundaria de seis a cuatro con el nombre de educación media; expansión cuantitativa del sistema escolar [3]; diversificación del sistema escolar [4]; mejoramiento y desarrollo cualitativo de la educación; inicio de una nueva política cultural (Núñez, 1990:30); creación de la Junta de Auxilio Escolar y Becas para posibilitar la igualdad de oportunidades; creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas con el objeto de perfeccionar a los profesores para la Reforma e introducir la investigación educacional y la innovación pedagógica; se modifican los planes y programas, introduciendo la noción de currículo flexible (Núñez, 1993b:30); para ello se tomaron en cuenta los planteamientos de los discípulos de Dewey, Ralph Tyler y Benjamín Bloom.

La nueva política en educación señaló entre sus principales fundamentos el principio de democratización como garantía inalienable de la persona humana, la formación para la vida activa orientada a la producción y el concepto de educación permanente. Desde el punto de vista de las ideas, esta Reforma pone fin a más de 100 años de inspiración laicista de la educación pública y dando inicio a una de inspiración humanista cristiana (Caiceo, 1988). Por lo mismo, el pensamiento de Maritain y Mounier se encuentran presentes en la nueva inspiración; comunitarismo y personalismo son los ejes de la tesis de estos filósofos franceses, que se encuentran presentes en el espíritu de la Reforma (Canales, 1997:100).

Durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973) se prosiguió con la política iniciada con la Reforma de 1965, tratando de atender la creciente demanda educativa, especialmente de los trabajadores y de los sectores con menos educación y cultura; ello significó crear más escuelas -una cada dos días- y reforzar más aún la educación de adultos. En el contexto del concepto de educación permanente (Núñez 1990:185) se elaboró un proyecto denominado Escuela Nacional Unificada -ENU-, el cual fue retirado ante la respuesta adversa al mismo por la mayoría de la ciudadanía y especialmente de la Iglesia Católica, pues su inspiración contenía elementos del materialismo dialéctico. El sistema educativo, producto de la ENU, se vio envuelto en un enfrentamiento entre los partidarios del experimento sociopolítico del gobierno socialista y quienes lo rechazaban; puede decirse que los cambios educacionales propuestos quedaron en proyecto sin lograr aplicación alguna (Núñez, 1990:24).

La ruptura institucional producida el 11 de septiembre de 1973, que instaló en el poder político a la Dictadura del General Augusto Pinochet Ugarte, fue el resultado de diversas tensiones acumuladas desde mediados del siglo recién pasado. El sistema educacional que implantó el régimen militar tiene su base en la Constitución Política del Estado de Chile del año 1980, y otros instrumentos legales como la Declaración de Principios de 1974 y del documento denomi-

nado Políticas Educacionales de Chile, de 1975 publicado por el Ministerio de Educación así como en una serie de Decretos y Decretos Leyes y Circulares que norman la organización y dependencias en el sistema educacional en sus diversos niveles, así como aspectos de carácter curricular. La Declaración de Principios y las Políticas Educacionales del Gobierno de Chile señalan los fundamentos en que debe sustentarse la educación chilena, entre ellos el humanismo cristiano, el principio de subsidiaridad del estado y la descentralización de los servicios, bajo un gobierno nacionalista, autoritario e impersonal.

Los principales cambios de este período de 17 años de dictadura militar (1973-1990) se pueden sintetizar en: (1) La descentralización de los servicios educacionales del Estado, en una primera etapa con la regionalización. (2) La reestructuración del aparato administrativo central del sector educación, en una combinación de medidas centralizadoras y de diferenciación funcional de los organismos; y (3) La privatización, entendida no sólo como el traspaso de establecimientos educacionales públicos al sector municipal, o como el fomento de la iniciativa particular en este campo, sino principalmente como entrega de algunas funciones de la administración educacional al sector privado, como fue el caso de los 70 establecimientos técnico-profesionales a través del decreto 3166 (Briones, 1984:120). Este proceso de municipalización con el objeto de descentralizar la administración de la educación es el aspecto más importante de "modernización" en este período.

Se prosiguió, a su vez, con el incremento de la cobertura en la educación básica y media, pero por parte del sector privado. Lo más negativo de este período se encuentra en que el presupuesto educacional del país bajó desde el 4,7% del PGB al 2,6% (Caiceo, Parraguez, 2000: 30); el área más perjudicada fue la educación superior (el aporte estatal descendió del 90% del presupuesto de cada entidad a sólo el 30%) y la casi nula inversión en el sector público en cuanto a infraestructura ante el aumento de la educación particular subvencionada. Esto se debió a la tendencia neoliberal implementada que sometió el ajuste del desarrollo educativo al modelo económico, al mercado de la educación y a la política monetaria de restricción del gasto fiscal; la crisis económica de 1982 ajustó más el escuálido presupuesto público y, de esta forma, el financiamiento del sistema educativo se volvió grave (Arellano, 2000:18). Los principios liberales de Milton Friedman inspiraron este modelo.

II.- Elementos de la Reforma Educacional en los Gobiernos de la Concertación

El 11 de marzo de 1990 se inició el retorno a la democracia con el traspaso de mando desde el General Pinochet al Presidente Patricio Aylwin Azócar (1990–1994), [5] elegido por el voto popular y encabezando el primero de los cuatro

gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. Inmediatamente se comenzó a implementar un Programa de Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación – MECE -, puesto que, gracias a las políticas de democratización de la educación, en el sentido de universalización de la misma, iniciada en los gobiernos democráticos de la década del 60 y de inicios del 70 del siglo pasado (Alessandri, Frei y Allende) -tal como se explicó en la **Introducción**-, la dictadura militar logró cubrir las demandas de la educación básica [6] en su totalidad, llegando a una cobertura del 96%, y en la educación media [7] a un índice superior al 75%; ello significaba que los problemas educacionales de Chile no eran de cantidad (cobertura) sino que de calidad (Caiceo; Parraguez, 2000:30).

Por lo mismo, entre los principios orientadores de las políticas educacionales de los noventa se pueden enumerar:

- Políticas centradas en la calidad, lo cual implica el paso desde la focalización en los insumos de la educación a la focalización en los procesos y resultados de aprendizaje.
- De equidad, como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.
- De regulaciones exclusivamente burocráticas administrativas del sistema, al énfasis en la regulación por incentivos, información y evaluación.
- De instituciones relativamente cerradas respecto a los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
- De políticas de cambio, a través de Reformas Integrales, y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no una receta metodológica o curricular determinada.
- De la ausencia de políticas estratégicas (de estado), o su subordinación a presiones particularistas externas e internas, a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

Los dos criterios articuladores del conjunto de las políticas educacionales de los años 90 que especifican la naturaleza del accionar público en educación son: *"Programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad"* (OCDE, 2004:20-21).

El Programa MECE respondió a los nuevos requerimientos: Elevar significativamente el rendimiento escolar y para todos los educandos del país por igual; esto último implicó apoyar en forma importante a los establecimientos educacionales que albergaban a los niños y jóvenes más desprovistos y desprotegidos, socialmente hablando. Para esta labor se contó con el apoyo financiero del Banco Mundial. Por ello se implementaron los siguientes Proyectos o Programas (Caiceo; Parraguez, 2000:31): Proyectos P 900 [8], Mece Básica [9], Mece Rural [10], Enlaces [11], P.M.E. [12], Mece Media [13] y Mece Superior. [14]

Esta estrategia fue preparada durante la dictadura militar en dos Centros importantes de Investigación (CIDE y PIIE [15]), gracias al apoyo de organismos internacionales.

En las políticas educacionales implementadas en los gobiernos de la Concertación se han distinguido diversos períodos (tres) que se han diferenciado en este proceso renovador, el cual se ha dado dentro de un mismo marco de orientaciones y estrategias, privilegiando determinadas acciones a fin de satisfacer las necesidades emergentes de los educandos (Cox, 2003:41/97).

Un primer período correspondió a la fase de construcción de las condiciones necesarias para ubicar al sector educación en una alta prioridad gubernamental; aquí se pueden distinguir tres hitos significativos: (1) El diagnóstico y la propuesta de cambio de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación que contribuyó a concordar y sistematizar las tareas nacionales en educación -1994-; (2) los acuerdos para financiar e implementar la Jornada Escolar Completa -1996- y (3) los acuerdos para la modificación de la Constitución Política del país para establecer 12 años como duración de la educación obligatoria [16] - 2003 -.

El segundo período, en 1996, en el que se emprendió el cambio; el Presidente Frei habló expresamente del inicio de una Reforma Educacional en su Mensaje al Congreso (21 de mayo) y se establecieron los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCM) para la Educación Básica [17] (1996) y para la Educación Media [18] (1998), de acuerdo a la Ley Orgánica Constitucional para la Enseñanza - LOCE -, promulgada el 10 de marzo de 1990, último día de la dictadura militar. Aquí el foco estuvo en la reforma curricular, producto de los nuevos Planes y Programas que se iniciaron a partir de los OFCM [19], y como medidas de apoyo la intensificación de los programas de mejoramiento escolar y de políticas de fortalecimiento de la profesión docente. Como una medida concreta del cambio que se iniciaba se promulgó la Ley de Jornada Escolar Completa, lo cual implicaba mayor permanencia del alumno en la unidad educativa, a fin de lograr mejores aprendizajes. El aumento del tiempo en la escuela había estado presente en varias medidas adoptadas en los años anteriores, aumentando de 37 a 40 el número de semanas de clases por año. En 1995 se creó una subvención de reforzamiento educativo, que permitía que los alumnos que lo solicitaran contaran con más horas de aprendizaje durante los últimos meses del año. Esta

iniciativa de extensión a jornada completa representó que en la Enseñanza Básica las horas semanales de clases se elevaron de 30 a 38, y en la Enseñanza Media a 42. Es decir, la mayor cantidad de horas sumadas a lo largo de los 12 años de escolaridad equivalen a más de dos años de actividad escolar suplementaria con respecto al régimen de doble jornada. Los estudios internacionales respaldan sólidamente el positivo impacto de una mayor permanencia en el colegio en la calidad de la educación. En la preparación de la Reforma se tuvo a la vista, entre otros, un estudio muy influyente, „Prisoner of Time", efectuado en los Estados Unidos por la National Education Commission on Time and Learning, y una revisión de 130 investigaciones sobre esta materia realizada por The Brookings Institution, donde se concluye que el 97% de ellas respaldaba la afirmación de que existe un vínculo muy consistente entre la permanencia durante un período más largo en la escuela y el logro de mejores resultados. La Jornada Escolar Completa significó no sólo aumentar el tiempo de contrato de los profesores, para cuyo fin hubo que elevar el monto de la subvención mensual, sino también un cambio estructural de las instalaciones escolares en la gran mayoría de los colegios del país y, por tanto, efectuar una cuantiosa inversión; desde 1997 a la fecha se ha realizado una inversión similar a la realizada en infraestructura en los gobiernos de Frei Montalva y Allende, introduciendo nuevos conceptos de infraestructura escolar (Caiceo, 2006).

El tercer período, fijado en la segunda mitad del año 2000, respaldando las evaluaciones SIMCE [20] nacional, TIMSS [21] internacional y Pisa internacional [22], se intentó intervenir sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje para transformar las experiencias formativas en experiencias de aprendizaje significativas para los niños y jóvenes; el eje del quehacer educativo se colocó en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor. Los resultados de las mediciones realizadas hasta la fecha apuntan a un mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos, pero aún no en la intensidad esperada, especialmente en el sector municipal y en el particular subvencionado. Es quizás, esta situación la que más se ha criticado últimamente, pues se reconoce que en los 18 años de gobiernos democráticos se ha incrementado el presupuesto para educación en grandes cantidades y la calidad de los resultados no han mejorado substantivamente.

Otro aspecto relevante de los últimos años fue la paulatina incorporación de la totalidad de los niños entre 2 y 4 años a beneficios por parte del estado. En efecto, los niños entre los 89 días de edad y los 2 años se encuentran protegidos por la legislación laboral desde hace muchos años si las madres trabajan; tienen derecho a sala cuna; a su vez, los niños desde los 5 años podían ingresar al Kinder en los establecimientos educacionales subvencionados financiados por el estado también desde hace varios años. Por lo mismo, los niños entre 2 y 4 años quedaban sin protección del estado; los jardines infantiles existentes para esa edad

eran particulares pagados. Sin embargo, el estado había iniciado una paulatina protección de los niños pequeños a partir de la creación de la Junta de Jardines Infantiles – JUNJI - en 1968, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva; para aumentar su cobertura al inicio de la vuelta a la democracia (1990) se creó la Fundación Integra, dependiente de la Primera Dama, cuyo objetivo es lograr el desarrollo integral de niños y niñas, de entre tres meses y cinco años de edad, que viven en situación de pobreza o vulnerabilidad social. Para ello, cuenta con un programa Educativo Nacional, que reconoce los Derechos del Niño, respeta la diversidad, promueve valores fundamentales e incorpora a las familias y a la comunidad. Finalmente, este año (2008) el gobierno universalizó la educación de los niños (as) de 4 años al incorporar el Pre-Kinder al sistema escolar subvencionado (municipal o subvencionado) como un derecho más de cualquier menor de esa edad.

Los aspectos que más han preocupado en estos años, tanto al gobierno como a muchos ciudadanos y estudiantes, heredados de la dictadura militar, han sido:

- La LOCE (Ley Orgánica Constitucional para la Educación) promulgada el último día de la dictadura militar en 1990. A pesar que en el aspecto curricular contiene aspectos novedosos y acorde a las teorías curriculares más recientes, como la posibilidad de que cada establecimiento educacional pueda establecer su propio Proyecto Educativo Institucional y sus propios Planes y Programas teniendo presente los OFCM, su énfasis en general apunta a la libertad de enseñanza en desmedro del derecho a la educación, una excesiva protección a la educación particular subvencionada, quedando la educación pública en segundo plano; contiene, a su vez, un artículo que enfatiza la seguridad nacional, propio del régimen militar. Esta Ley no se pudo modificar en el Congreso entre 1990 y 2007 pues se necesita un quórum especial, que el gobierno no tenía; ello condujo a un movimiento estudiantil a mediados del año 2006 que planteó como principal bandera de lucha la derogación de tal Ley. En estos momentos se estudia en el Congreso una nueva Ley General de Enseñanza que sustituirá la LOCE; para ello se ha firmado un acuerdo con la oposición.
- El traspaso de los establecimientos educacionales fiscales a las Municipalidades fue iniciada como una política de descentralización en 1982 por la dictadura militar, pero paulatinamente se transformó en una "municipalización" del sistema. Los gobiernos democráticos mantuvieron esa política y esta modalidad no ha dado los resultados esperados en el mejoramiento de la calidad de la educación para los sectores más desposeídos, que son mayoritariamente atendidos por este sistema. Por ello, este aspecto fue otra de las banderas de lucha del movimiento estudiantil de 2006. Se encuentra en estudio una modificación a esta forma de administración de la educación pública; entre las propuestas se plantea la posibilidad que dos o más muni-

cipalidades se unan para administrar mejor sus establecimientos educacionales o que la administración se haga a nivel de cada Secretaría Regional Ministerial de Educación a lo largo de las 15 regiones existentes en el país.

- El financiamiento del sistema escolar: Los establecimientos educacionales particulares podían acceder a subvención por parte del estado para financiar el funcionamiento de los mismos desde el siglo pasado; sin embargo, la cancelación se hacía con uno o dos años de atraso. Para incentivar la educación particular y disminuir el tamaño del estado, la dictadura militar comenzó a partir de 1974 a cancelar la subvención mes a mes. Ello condujo a un incremento de la educación particular subvencionada en forma importante: En 1973 la educación pública abarcaba más del 70% del sistema escolar; hoy, alrededor de sólo el 50%. La subvención en 1980 se calculaba en base a la Unidad Tributaria Mensual (UTM), cuyo valor es en la actualidad el equivalente a cerca de 80 dólares; pero, por la crisis económica de 1982, el régimen militar fue bajándola hasta crear la Unidad de Subvención Educacional -USE-, cuyo valor actual -después de un fuerte incremento de los gobiernos democráticos- asciende a menos de 35 dólares. Por lo mismo, a pesar del incremento de los recursos, aún no se alcanza los valores históricos de financiamiento de la educación. Este mismo tipo de financiamiento opera para la educación municipalizada como particular subvencionada.

Conclusiones

En las páginas precedentes se ha descrito que la educación en Chile ha tenido altos y bajos. En efecto, en los tres últimos gobiernos democráticos antes del golpe militar (Alessandri, Frei y Allende) tuvo una preferencia especial para esos gobiernos y hubo importantes avances. Durante la dictadura militar, la educación básica mantuvo su crecimiento cuantitativo, pero la disminución tremenda del presupuesto para la educación, la nula inversión en infraestructura y la escasa preocupación por los docentes en cuanto a formación, perfeccionamiento y remuneraciones, hace evidente una baja de la educación en la preocupación del estado. Finalmente, durante los gobiernos democráticos de los últimos 18 años se han realizado grandes avances en la modernización del sistema, otorgándole una prioridad desde el estado, mayores recursos y realizando cambios con proyección de futuro; sin embargo, los avances aún no son los suficientes para incorporar a Chile en los países desarrollados a corto plazo.

Jegyzetek

[1] En honor al Coordinador de la misma, don Oscar Vera Lamperein.

[2] La Constitución Política contemplaba la obligatoriedad de la educación primaria y los costos

de la misma debía asumirlas el Estado; al elevar de seis a ocho años la educación elemental se aumentaban las obligaciones del Estado, pero se aumentaba la escolaridad de la población.

[3]Para responder a la creciente demanda educativa del nivel básico especialmente, se construyó una escuela diaria en los seis años de gobierno.

[4]La educación media se diversifica en educación científico humanista y técnico profesional; ésta última con áreas agrícola, comercial, industrial y técnica. A su vez, se enfatiza la educación de adultos con el objetivo de disminuir rápidamente el analfabetismo.

[5]Los siguientes gobiernos han sido encabezados por Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), Ricardo Lagos Escobar (2000-2006) y Michelle Bachelet Jeria (elegida para el período 2006-2010).

[6]Este tipo de educación equivale a la educación primaria en otros países.

[7]Este tipo de educación equivale a la educación secundaria en otros países.

[8]Se le denominó así porque apuntaba a las 900 escuelas y liceos más pobres del país en donde se encontraban los alumnos más vulnerables; se les apoyaba especialmente para que los alumnos reforzaran sus aprendizajes en lenguaje materno, matemática y ciencias. A lo largo de la implementación del programa, debían realizarse cinco acciones inmediatas: Infraestructura, Talleres de Profesores, Textos escolares, Bibliotecas de aula y material didáctico y Talleres de aprendizaje.

[9]Proyecto que se preocupó de establecer estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad de los establecimientos de educación básica municipal y particular subvencionado por el estado (92% de total del país). Se entendió por calidad y equidad: La mejora sistemática en amplitud, profundidad y relevancia, de los aprendizajes de competencias culturales de base; y la mejora progresiva de la distribución social de los aprendizajes, según orientaciones de igualdad de oportunidades y discriminación positiva a favor de los grupos en situación de riesgo educativo.

[10]Proyecto especial para apoyar a las escuelas rurales que se distinguían de las urbanas por ser uni, bi o tri-docentes y cuyos alumnos estaban más desprotegidos que los urbanos en cuanto a recursos y asistencia a clases; la deserción y la repitencia eran más críticas; el perfeccionamiento de los docentes era lo más urgente en realizar.

[11]Se comenzó a instalar una red informática en todas las escuelas básicas (a partir de 1992) y luego en los liceos, dotándolos de los equipos computacionales (entre 5 y 11 por unidad educativa); hoy se cubren todos los establecimientos educacionales del país (cerca de 9500 establecimientos municipales y particulares subvencionados) y los propios establecimientos van incorporando más equipos para su quehacer. Esta tecnología, acompañada de internet, se ha ido transformando en un eficiente medio de aprendizaje para los alumnos y para la labor educativa de los profesores.

[12]Proyectos de Mejoramiento Educativo que cada unidad educativa puede presentar para conseguir recursos del estado a fin de solucionar los aspectos más urgentes de carácter pedagógico o instrumental, previo diagnóstico de los educandos. Pretende fortalecer la autonomía pedagógica de las escuelas y liceos.

[13]Proyecto que se preocupó de establecer estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad de los establecimientos de educación media, especialmente en la renovación técnico-pedagógica, propiciando el trabajo en equipo entre profesores y directivos. Se hizo previamente un diagnóstico que arrojó por resultado la verdadera crisis de este nivel de enseñanza; el Programa apuntaba a resolver esa crisis con nuevos planes y programas y con nuevas estrategias por parte de los docentes.

[14]Proyecto orientado hacia la educación superior: Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades.

[15]Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

[16]En 1920 se dictó en Chile la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (la duración era de 3 años); a partir de la Reforma de 1927 se elevó a 6; en la Reforma de 1965 subió a 8 años.

[17]A través del Decreto 40-96.

[18]A través del Decreto 220-98.

[19]Se puede distinguir dos clases de objetivos: Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) referidos al fortalecimiento de la formación ética, al crecimiento y la autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento y que deben ser tomados en cuenta por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas; y los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) que son aquellos que están orientados al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal, que se aplican en determinados cursos niveles y cursos y cuyo logro demanda aprendizaje.

[20]Sistema de Medición de la Calidad de la Educación; sistema de evaluación que se comenzó a aplicar a los alumnos de los Cuartos Básicos de todo el país y, luego, se extendió a los Octavos Básicos y a los Segundos Medios. Ello ha demostrado una gran brecha entre la educación particular pagada (sobre los 300 puntos) y la educación particular subvencionada y la educación municipal (entre 250 y 275 puntos, aunque muchos establecimientos se encuentran bajo los 250 puntos, que es el mínimo).

[21]The Trends in International Mathematics and Science Study de IEA (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias). Los resultados no fueron los esperados: TIMSS 2003 muestra que los estudiantes chilenos tuvieron un desempeño muy inferior al de la mayoría de los alumnos de los otros países. Al rankear los países según su puntaje promedio, Chile se ubicó en el lugar 38 de 46 en Matemática (obtuvo 387 puntos, mientras que el primero -Singapur- logró 605), y 35 de 46 en Ciencias (obtuvo 413 puntos, mientras que el primero -Singapur- alcanzó 578).

[22]Programme for Internacional Student Assessment de la OCDE. PISA evalúa cada tres años las destrezas de los alumnos en Lectura, Matemática y Ciencias. Aunque en cada ciclo se evalúan las tres áreas, cada vez se enfatiza una de ellas en particular. Así, por ejemplo, PISA 2000 (2001) enfatizó Lectura, mientras que PISA 2006 enfatizó las Ciencias. En PISA 2000 (2001), los alumnos y alumnas chilenos mostraron competencias en Lectura (410 puntos, mientras que Finlandia obtuvo el primer lugar con 546 puntos), Matemática y Ciencias muy por debajo del promedio de los países de la OCDE. Sin embargo, en las tres disciplinas, el desempeño de los alumnos fue similar al de los alumnos de Argentina y México, y superior al de los alumnos de Perú. En dos disciplinas (Matemática y Ciencias) Chile obtuvo un mejor desempeño que Brasil.

JAIME CAICEO ESCUDERO

MAIN MODERNIZATION ELEMENTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM WITH THE RETURN OF DEMOCRACY IN CHILE

During the last century Chile was part of the news for three main reasons. Until 1973 it was well-known because of his democracy; between 1973 and 1990, because of the military dictatorship commanded by the General Augusto Pino-

chet, and finally from 1990 to these days because of the return of democracy. In educational matters, due to the "Liceo" (High school), the origin of a solid and meaningful middle class, was caused and made possible that two political parties consisting of people from that social class could give "government" to the countries in these important periods: The radical party influenced by their laicize background and the Christian democratic party influenced by their Christian and humanist inspiration.

The objective of this article is to describe the modifications in the educational system during these last twenty years in Chile and analyze if these changes help to find the way to become a developed country.

JAIME CAICEO ESCUDERO

MODERNIZÁCIÓS FOLYAMATOK CHILE OKTATÁSI RENDSZERÉBEN A DEMOKRÁCIA VISSZATÉRÉSE UTÁN

Az elmúlt évszázadban Chile három lényeges okból került a híradásokba. 1973-ig demokráciájáról volt híres, 1973 és 1990 között az Augusto Pinochet tábornok által vezetett katonai diktatúráról, és végül 1990-től a visszatérő demokrácia okán. Oktatási ügyeket tekintve a Liceonak, vagyis gimnáziumnak köszönhetően egy egységes és értelmes középosztály jött létre, ami lehetővé tette két politikai párt alakulását, mely „kormányt" adhatott ezekben a lényeges időszakokban: a radikális pártot a világi, a kereszténydemoktrata pártot pedig keresztény és humanista háttér jellemzi.

A tanulmány célja bemutatni az elmúlt húsz évben bekövetkezett chilei oktatásügyi változásokat, és elemezni esetleges hatásukat a fejlődő országra.

NESZT JUDIT

A gazdasági szaktanítóképzés 100 éves jubileuma

Az 1868. évi törvény rendelkezése szerint a népiskolát elvégző, de tanulmányaikat nem folytató gyermekek tizenöt éves korukig tanulmányaikat gazdasági népiskolákban voltak kötelesek folytatni, ahol kertészeti, gazdasági oktatásban részesültek. Az oktató-nevelő munkát a gazdasági népiskolai szaktanítók végezték. Mivel ilyen végzettségű szakemberekben hiány mutatkozott, ezért a Földművelésügyi Minisztérium két gazdasági szaktanítóképző felállítását rendelte el 1910-ben. A gazdasági szaktanítóképzés sajátos ága a magyar tanítóképzésnek, mivel csak végzett tanítók adhatták be a jelentkezésüket, így a mai felsőfokú szakképzésnek megfelelő képzési formának tekinthetjük. A felállított két iskola nem teljesíthette az elvárásokat. Egyrészt a komáromi három év után megszűnt, másrészt az évi negyven végzett növendék nem pótolhatta a hiányokat.

Kutatásunk célja az 1828 és 1945 között Magyarországon működő magyarországi középfokú tanítóképzők és tanítónőképzők számának, területi elhelyezkedésének meghatározása, és a fellelt képzők adattárának az elkészítése volt. A kutatás kiindulópontjául az a felismerés szolgált, hogy egyetlen műben sem találunk a tárgyalt időszakra nézve pontos adatokat a képzők számáról és elhelyezkedéséről. Több szerző is részletesen foglalkozik a magyarországi tanítóképzés történetével. Ezek a művek elsősorban a tanítóképzés tartalmi vonatkozásait vizsgálják, az iskolák pontos számának és elhelyezkedésnek tárgyalását nem tartalmazzák. Ebben a témában több kiváló mű született (Szakál, 1934; Szelényi, 1917; Németh, 1990). E másodlagos források vizsgálata közben szembetűnő az adatok pontatlansága, amelynek oka a hibás adatok műről műre hagyományozódása. A téma alapműveiben (Sebestyén, 1896; Révész, 1896; Kiss–Sebestyénné, 1896) egy-egy képző alapításának évéről vagy adott évben fellehető képzők számáról ellentmondásos adatok találhatók. A későbbi történetírók annak a forrásnak az adatait közölték, amelyet hitelesnek tartottak.

Kutatásunk elsődleges feladatának tekintettük a tanítóképzők által kiadott és fennmaradt összes iskolai értesítő áttanulmányozását, valamint a Magyar Tanítóképző c. folyóirat és korszak összes fellelhető miniszteri jelentésének feldolgozását.

Az értesítők felkutatása közben találtunk rá a kétéves gazdasági tanítóképzőkre, melyek nem a hagyományos értelemben vett középfokú tanítóképzők.

A gazdasági tanítóképzők helye a magyar középfokú képzés rendszerében

A magyar középfokú tanítóképzés jellegzetessége, hogy bár széles körű műveltséget biztosított, egyetemi tanulmányokra a tanítói oklevél mégsem jogosított fel. A középfokú szakiskolai (mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi szakiskola) végzettséggel egyenértékű, így a képzőkben végzett növendékek kizárólag a VKM által szervezett nyári tanfolyamokon bővíthették ismereteiket. A tanfolyamok, bár bizonyítványt adtak, a tanítói pályán való előbbre jutásban, magasabb fizetési osztályba sorolásban nem játszottak nagy szerepet. Céljuk elsősorban a gyakorlatban is jól alkalmazható korszerű ismeretek átadása volt, ám rövid tartamuknál fogva (három-négy hét) komoly továbbképzést nem biztosíthattak.

A gazdasági tanítóképzők megjelenése történetileg is váratlan lépés. Ehhez hasonló képzési formával nem találkoztunk az adott korban. Ez a mai képzési rendszerben leginkább a felsőfokú szakképzésnek megfelelő forma, ami 1910-ben újdonságnak, egyedinek számított. Az a tény, hogy csak kettő nyílt az országban, és csak egy volt közülük hosszú távon (20 év) is életképes, magyarázza, hogy miért nem terjedt el más szakirányban is a tanítói végzettségre épülő szakképzési forma.

A gazdasági ismeretek oktatásnak kezdetei, történeti alakulása

A falusi néptanítók és tanítónők a földműveléssel foglalkozók körében korszerű mezőgazdasági szakismeretek terjesztését is végezték az oktató-nevelő munka mellett. A tanítók felkészítését a feladat ellátására 1910-ig a tantervi előírások alapján a tanítóképzőkben gazdasági szaktanárok végezték.

A tanítók gazdasági-háztartástani képzésének szükségessége már a 18. század végén megfogalmazódott. Tessedik Sámuel gyakorlati-gazdasági szorgalmatossági iskolájában nemcsak a parasztgyermekek számára fontos tárgyakat oktattak, hanem tanítóképzéssel is foglalkoztak. Bár a „gyakorlati gazdasági tanmódszer" hírnevet és elismerést szerzett Tessediknek, az iskolája 1806-ban anyagilag ellehetetlenült és bezárta kapuit.

A gazdaságtan oktatása az önálló középfokú tanítóképzés létrejöttével nem került napirendre. Pyrker János egri képzőjének a tantervében nem szerepelt, és egészen 1848-ig nem merült fel a kérdés. Ekkor terjesztette Majer István *Magyar képezdék reformja* c. művét az Első Egyetemes Tanügyi Kongresszus Tanítóképző Szakosztálya elé. A tervezetben megjelent a házi és mezei gazdászat és baromorvoslás illetve a gazdászati gyakorlat (Majer, 1848).

Az értelmi képzés keretein belül a házi és mezei gazdászat a következő tartalmakat foglalta magában: háztartás, földművelés, marhatenyésztés, juhtenyésztés, kertészet, gyümölcsnemesítés és -szaporítás, borkezelés, méhészet (Majer, 1848).

A neveléstani képzésben kapott helyet a gazdászati gyakorlat: selyemhernyótenyésztés, gyümölcstermesztés, -oltás, -szemzés, takarmánytermesztés, szőlő- és gabonatermesztés, géptan, erdőgazdaság (MAJER, 1848).

Mindezen tartalmak elsajátítását Majer a képezdék mellett felállítandó tankertekben kívánta megvalósítani. Erre azonban Esztergomban nem kerülhetett sor, mivel 1849-ben a Pesti Egyetem Bölcsészeti Karának neveléstan tanárává választották.

1855-ben Leo Thun gróf rendelete szabályozta a népoktatást (Bestimmungen für die kathlolischen Präparanden-Curse in Ungarn). A Bestimmungen a főelemi tanítói oklevél megszerzéséhez kétéves képzést írt elő. A férfiképzőkben a gazdaságtan tantárgy, a nőknél az 1864. 51.341. sz. helytartótanácsi intézvény alapján a női kézimunka tantárgy jelenik meg.

Az 1868. évi XXXVIII. tc. előírja, hogy *„a tanintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatoltatni, hogy a növendékek a földmivelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek"* (1868.38.tc.:83§). A törvény által előírt tantárgyak között pedig megjelenik a „Természettudományok és azoknak a földmivelésre és iparra való alkalmazása" és a „Gazdaságtan, gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal" (1868.38.tc.:838§). A tanítónőképzők tantárgyai között van a „Gazdasszonyság és háztartás szabályai", valamint a „Női munkák" tantárgy (1868.38.tc.:111§).

Az első tanítóképzős tanterv 1869-ben, majd a második 1877-ben nem rendelkezik részletesen a gazdaságtan oktatásáról, azt a természettudományok oktatásának a kereteibe sorolja. Az 1881-ben a tanítónőképzők, majd az 1882-ben a tanítóképzők számára kiadott tantervekben már megjelenik a gazdaságtan, a női kézimunka és a háziipar tantárgy. A gazdaságtan oktatása a negyedik évben heti 2 órában, a női kézimunka a tanítónőképzőkben minden évfolyamon heti két órában történt, míg a háziipar tárgynak nem volt meghatározott órakerete.

Az 1911. évi tanterv a gazdaságtan tanítására már nagyobb hangsúlyt fektetett; minden évfolyamon heti két órában oktatták mind a férfi, mind a női képzőkben. A női kézimunka továbbra is heti két órában szerepelt a tantervben.

A heti kétórás gazdaságtan-oktatás azonban kevésnek mutatkozott a korszerű gazdasági ismeretek mélyebb elsajátításához, a túlzsúfolt tanítóképzős tantervek pedig nem tették lehetővé az óraszám jelentős növelését. Így a gazdasági tanítóképzés jobbára a nyári tanfolyamokon valósult meg. A négyhetes tanfolyamokat az ország különböző földműves iskoláiban rendezték meg. A tanfolyamok résztvevői elsősorban a gazdasági ismétlőiskolák és a gazdasági népiskolák tanítóiból álltak.

A gazdasági tanítóképzők

1910-ben a VKM két gazdasági tanítóképző intézetet hozott létre a már oklevéllel rendelkező tanítók számára. Egyet a férfiak számára Komáromban, melyet rövid,

háromeves fennállás után 1913-ban bezártak. A megszűnés okait pontosan nem ismerjük, az iskola vélhetően elnéptelenedett. A másik ilyen intézet Kecskeméten nyílt a nők számára – ez egészen 1930-ig működött.

Már a gazdasági tanítónőképző megalapítása előtt is a kecskeméti földműves iskolában tartották a nyári négyhetes tanfolyamok egy részét, így figyelembe véve a környék mezőgazdasági termelésének hagyományait és az aköré szerveződött piacot, a VKM úgy döntött, hogy a nők számára létesítendő gazdasági tanítónőképző intézetét Kecskemétre helyezi.

1910 októberére létrehozták az iskola számára szükséges feltételeket: a tantermeket, az internátust, a háztartástan gyakorlásához szükséges termeket és a baromfitelepet, így október 10-én megnyílhatott az iskola. A mezőgazdasági munkák gyakorlását a földműves iskola 197 holdnyi kertjében végezték a jelöltek.

Az intézetbe pályázat útján kérhette felvételét minden népiskolai tanítónői oklevéllel rendelkező jelölt. Előnyben részesítették az általános jeles rendű oklevéllel rendelkezőket, és a felvételnél a munkavégzésre való alkalmasságot is figyelembe vették. A felvételi kérelmet ahhoz az intézethez kellett benyújtani, ahol a tanítónők abban az évben oklevelüket megszerezték, a már dolgozó tanítónőknek pedig a működési helyük szerint illetékes királyi tanfelügyelőnek. A felvétel elbírálásban a királyi tanfelügyelő, a tanítóképző intézet igazgatója és a gazdaságtant oktató tanár vettek részt.

Az iskolába évente 20 ingyenes és 20 fizetős növendéket vettek fel. Az intézet bentlakásos volt, internátussal rendelkezett, teljes ellátást biztosított a növendékeinek. A teljesen ingyenes képzésre felvettek – az oktatáson kívül – ingyenesen kapták a teljes étkeztetést, az internátusi elhelyezést, a fűtést, világítást, szükség esetén a gyógykezelést.

A tanfolyam kétéves volt. A tanév október 1-jén kezdődött és augusztus 15-ig tartott. Ez alatt az idő alatt a növendékek elsajátították a háztartás vezetésének teendőit, a termelési és értékesítési módszereket, melyek a „...szegényebb néposztály körében különösen fontosak, és jólétének emelésére alkalmasak" (Szabályzat: 15).

Az intézetben a következő tárgyakat oktatták:

- Háztartástan: háztartástan (főzés, mosás, vasalás), háztartási kémia és áruismeret, háztartási üzem- és számvitel, baromfitenyésztés, zöldség- és gyümölcsfeldolgozás, tejgazdaság.
- Kertészet: zöldségtermesztés, gyümölcstermesztés és -értékesítés, méhészet és selyemhernyó-tenyésztés, virág- és díszkert, szőlőművelés és borkezelés, hajtatás, kerttervezés, üzem- és számviteltan.
- Szabás-varrás: szabás-varrás, szabászati rajz és tervezés.
- Mezőgazdaság: növénytermesztés, állattenyésztés, gazdasági üzem- és számviteltan, állati és növényi kártevők.
- Különfélék: egészségtan, gyermekápolás, közgazdaságtan.

A kétéves tanfolyam végén a növendékek szóbeli és gyakorlati képesítő vizsgát tettek a fent felsorolt tárgyakból, egészen 1923-ig, amikor a 61.500.1923. m. kir. földművelésügyi miniszteri rendelet megváltoztatta a képesítés rendszerét. Ettől az évtől a képesítővizsga négy részből állt:

- Írásbeli dolgozat a kertgazdaság vagy falusi kisgazdaság (háztartás) témában;
- Gyakorlati szóbeli vizsgatanítás formájában;
- Próbaelőadás a háztartási iskola vagy háztartási tanfolyam anyagaiból;
- Egy zöldséges- és egy virágoskert üzemtervének kidolgozása.

Bár az értesítők szerint az intézet rövid idő alatt nagy hírnévre tett szert, és számos külföldi látogatója is volt, akik az ott folyó képzést jöttek tanulmányozni, az intézet népessége nem mondható nagynak. Ezt az iskolát sem kímélte meg a háború: 1923 és 1926 között nem volt oktatás. Az intézményben tanulók számát mutatja az 1. táblázat:

1. táblázat:

A kecskeméti gazdasági tanítónőképző növendékeinek létszáma 1910–1930

Tanév	I. évf.	II. évf.	összesen
1910	11	0	11
1911	20	20	40
1912	20	20	40
1913	22	22	44
1914	20	20	40
1915	18	18	36
1916	16	16	32
1917	18	18	36
1918	15	15	30
1919	12	12	24
1920	21	21	42
1921	20	20	40
1926	11	0	11
1927	17	11	28
1928	22	17	39
1929	15	22	37

A VKM egy évfolyamra 20-20 növendék felvételét tervezte, ehhez képest a két évfolyam növendékeinek száma csak hat tanévben érte el vagy haladta meg a negyvenet. Mivel mindössze két ilyen jellegű szaktanítóképző volt az országban, kérdéses, mennyire voltak képesek feladatukat ellátni. A kecskeméti intézet elsősorban az önálló szaktanítós gazdasági népiskolák – melyek száma a vizsgált időszakban igen változó – számára képzett tanítónőket. A másik cél, amit az értesítők megjelölnek, a gazdasági ismétlőiskolák szaktanítói utánpótlása volt. A statisztikai évkönyvek az 1913/14. tanévet megelőzően nem tartalmaznak adatokat ezekről az iskolatípusokról, így a vizsgált intervallumot 1913 és 1930 közé tettük (2. táblázat).

2. táblázat

Gazdasági népiskolák száma Magyarországon 1913–1930

Év	ismétlő	önálló szaktanítós
1913	2911	86
1914	1951	89
1915	1503	16
1916	1824	59
1917	1890	59
1918	1749	36
1919	472	22
1920	503	31
1921	671	40
1922	868	45
1923	891	46
1924	423	47
1925	959	47
1926	1043	48
1928	1392	47
1929	1490	51
1930	1473	53

Látható, hogy az önálló szaktanítós gazdasági népiskolák száma a vizsgált időszakban igen alacsony és nagy ingadozást mutat. Ezeknek a szaktanítói utánpótlására elegendő lehetett a Kecskeméten képzett tanítónők száma, a természetes apadást [A természetes apadás (nyugdíjazások, halálozások, pályaelhagyás) a

miniszteri jelentések alapján hozzávetőleg 5% a vizsgált időszakban.] is figyelembe véve. A gazdasági ismétlő iskolák nagy számát tekintve azonban ez a kezdeményezés nem lehetett elegendő a fellépő szaktanítóhiány megoldásra. Így a továbbiakban is a hagyományos tanítóképző intézetekben végzett növendékeket alkalmazták ebben az iskolatípusban, akiknek szakmai tudása alatta maradt a kecskeméti és komáromi szakiskolában végzettekének. A probléma megoldására négyhetes nyári továbbképző tanfolyamokat szerveztek, amelyeket 1929-től hathetes vándortanfolyamokká szerveztek át. Ezeken a kecskeméti iskola növendékei már segédtanerőként szerepeltek. A vándortanfolyamok mellett továbbra is megtartották a négyhetes gazdasági-háztartási továbbképzéseket.

Az intézet elnevezése ez alatt a rövid 30 év alatt is változott. 1910 és 1928 között M. kir. Gazdasági Tanítónőképző Intézet néven, majd 1928 és 1930 között M. kir. Gazdasági Szaktanítónő-képző Intézet néven találhatjuk.

Az intézet megszűnésének okairól nincs tudomásunk; erről sem a korabeli szaksajtó, sem az utolsó értesítő nem számolt be.

IRODALOM

Kiss Áron–Sebestyénné Stetina Ilona (1896): A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés. Budapest.

Majer István (1848): A magyar képezdék reformja. Esztergom.

Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története 1775–1975. Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.

Révész Imre (1896): Adalékok a magyar protestáns iskolák autonómiájának történetéhez. Sárospatak.

Sebestyén Gyula (1896): Elemi isk. tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése. Budapest.

Szakál János (1934): A Magyar tanítóképzés története. Budapest.

Szelényi Ödön (1917): A magyar ev. nevelés története a reformatiótól napjainkig. Pozsony.

A Kecskeméti M. Kir. Gazdasági Szaktanítóképző Intézet ideiglenes szabályzata. Kecskemét, 1911.

A kecskeméti M. Kir. Gazdasági tanítónőképző intézet értesítője az ...tanévről
1910/11. 1911. Közli: Graselli Miklós.
1911/12. 1912.
1912/13. 1913.
1913/14. 1914.
1914/15. 1915.
1915/16. 1916.
1917/18. 1918.
1920/21. 1921. Közli: Nyárádi János.

A M. Kir. Földmivelési Minisztérium fenhatósága alatt álló kecskeméti M. Kir. Gazdasági szaktanítónőképző Intézet értesítője az ... tanévről.
1928/29. 1929. szerk. Aigner Gusztáv

1929/30. 1930
A M. Kir. Földmivelésügyi Minisztérium fenhatósága alatt álló kecskeméti M. Kir. gazdasági Szaktanitónőképző Intézet értesítője az ... tanévről.
1930/31. 1931. szerk. Aigner Gusztáv
1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5360 [2010. június 3.]

NESZT, JUDIT

CENTENARY OF ECONOMICAL TEACHER TRAINING

The aim of our research was to define the number and the localization of the teacher training secondary schools for junior classes in Hungary between 1828 and 1945.

The scratch of our work was the recognition, that there isn't a single work, which reports the punctual number of these schools, or their regional position. During our research we found two schools, that didn't suit to the system of teachers training. These schools ensured agricultural vocational training for chartered teachers. This type of school was unique in the examined period, as there was no other opportunity for the infant school teachers to pass into any higher school.

The agricultural training of the primary school teachers was an important task in the 19th century. The first attempt for teaching agrarian skills was in 1780 in Tessedik's school at Szarvas. The second important step was the 38th Act in 1868, which was ordered the teaching of agricultural subjects. Unfortunately his curriculums defined low numbers for the lessons, so the future teacher's preparedness was not adequate. To solve the problem the Ministry of Church and Education established two vocational schools in 1910. One of them was located in Komárom for men, and the other was in Kecskemét for women.

SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI

Milyen a jó olvasókönyv? – Az olvasókönyv-választás dilemmái

A tankönyvelemzés szempontjai közül a szaktudományi és a pedagógiai-didaktikai kérdéseket emeli ki a tanulmány. Vizsgálja, hogy milyen észlelési, feldolgozási és megértési folyamatok vezetnek ahhoz az eredményhez, hogy az írott szöveget megérthessük. Áttekinti az olvasási folyamat két fő szakaszát, a dekódolást és a megértést, valamint az ezekhez kapcsolódó metodikai eljárásokat. Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna ABC-ház című tankönyvcsaládja középpontba állításával igyekszik szempontokat ajánlani az átgondolt tankönyvválasztáshoz. Kiemelt terület az áttekintésben a betűk tanítási sorrendje, a szótagolás szerepe, az összeolvasás tanítása, a folyamatos olvasás és a szövegértő olvasás tanításának metodikája.

A nemzetközi szövegértés-vizsgálatok és az országos kompetenciavizsgálatok (PISA, SIALS, Monitor vizsgálatok, DIFER mérések) azt diagnosztizálják, hogy az iskolába lépéstől kezdődően késő felnőttkorunkig baj van olvasási képességeinkkel. A közoktatás feladata így kiszélesedik: nem csupán egyszer kell megtanítani az olvasást, hanem folyamatosan fejleszteni kell a készségeket az adott életkornak megfelelő módszerekkel. Minden időszakban nehéz a pedagógus feladata, egyre nagyobb körültekintéssel kell választania a tankönyvek és a tanítási metódusok közül.

Az óvodákban és az első osztályokban 2001 óta rendszeresen végeztek DIFER kompetenciavizsgálatokat Nagy, Józsa és munkatársai. Longitudinális vizsgálataik eredményei nagyon nagy szórást mutatnak az iskolaérettség tekintetében. A gyermekek mintegy 14%-a nem tekinthető iskolaérettnek, ebből 7% nem éri el a nagycsoportos szintet, 3% annyira megkésett a fejlődésben, hogy a középső csoportosok szintjén áll. A nagyobb problémák az átlagok mögött bújnak meg: van olyan a vizsgált 245 első osztály közül, amelyben 54%-os az iskolaéretlenek aránya. Még rosszabbak az eredmények, ha nem a teljes kompetenciaszintet nézzük, hanem az anyanyelvi mérés részterületeit. A beszédhanghallás, a relációszókincs eredményei átlagosak, az írásmozgás-koordináció területén vannak a legnagyobb lemaradások (OM, OKÉV; Józsa 2004). Ezért, ha megfelelő tankönyvet szeretnénk választani, nagyon sok szempontot kell figyelembe vennünk.

Milyen a jó elsős tankönyvcsalád?

A kérdés filozofikusnak tűnik, a válasz pedig lehetetlennek. Az utóbbi harminc év, az 1978-as tanterv bevezetését követő időszak bővelkedett az olvasástanítási

programok és módszerek kipróbálásában. A megújuló hangoztató–elemző–összetevő olvasástanítás (Adamikné Jászó Anna–Gósy Mária, Lovász Gabriella Mária, Tolnai Gyuláné) mellett megjelent a globális módszer (Kutiné Sahin Tóth Katalin–Ligeti Róbert). Készültek kevert stratégiát alkalmazó módszerek (Romankovics András, Zsolnai József), az utóbbi években segítő eljárásként újraéledt a fonomimika (Ivánné Schélley Erzsébet), szerepet kapott a nyomtatott nagybetűs kezdés (Kertész Sándorné–Mádai Istvánné; Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna), valamint az állóbetűs írás mellett alternatívaként megjelent a dőlt betűs. A 2007-es szigorított tankönyvjegyzék szerint 11 tankönyvcsalád és jó néhány kiegészítő könyv és füzet van jelenleg forgalomban. Ezek közül választottam ki Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna ABC-ház című tankönyvcsaládját, és ennek kapcsán igyekszem bemutatni a tankönyvválasztás kritériumait. A tankönyvelemzés lehetséges szempontjai közül kiemelten foglalkozom a szaktudományi és a pedagógiai-didaktikai kérdésekkel és csak érintőleg egyéb területekkel. Elsősorban az ábécéskönyv tantárgypedagógiai elemzése a cél, a tankönyvcsalád többi egysége csak ehhez viszonyítva jelenik meg.

Az olvasási képesség kialakulása

Az olvasás és az írás tanulása nagyon sok részművelet és kognitív képesség bonyolult összekapcsolódása. A folyamat pontos megértéséhez ismernünk kell azokat a pszichológiai folyamatokat, idegfiziológiai jellemzőket, amelyek révén a jelek értelemmel bíró egységekké válnak a gyermek számára. Ha el szeretnénk dönteni, hogy a kiválasztott olvasókönyvcsalád megfelel-e az elvárásoknak, ismernünk kell, hogy milyen észlelési, feldolgozási és megértési folyamatok vezetnek ahhoz az eredményhez, hogy az írott szöveget megértsük.

Az olvasási folyamat két nagy részre osztható. Az első rész a dekódolás, a betűsorok megfejtése, a betű és a hang kapcsolatának kialakulása és a szó szegmentálása. A másik nagy egység a megértés folyamata, melyben a szó morfológiai szerkezetét, majd jelentését azonosítjuk.

Az olvasás tanulásának előzményei, kognitív előfeltételei

Az olvasás összetett folyamat, mivel megfelelő biológiai és kognitív fejlettség esetében vizuális transzformációk közbeiktatásával és kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását.

A bal agyféltekének – mint a nyelv és a beszéd központját tartalmazó féltekének – meghatározó szerepe van a folyamatban. Az agy bizonyos folyamatait vizuálisan megjelenítő eljárások azt mutatják, hogy más és más agyterületek aktiválódnak a bal agyféltekében attól függően, hogy milyen típusú olvasás történik (néma vagy hangos). *„Hangos olvasáskor az aktiválódás a beszédfeldolgozó területen,*

míg néma olvasásnál inkább a vizuális feldolgozó területen jelentkezik. Ezek a jelenségek valószínűleg a domináns működések jelzői, hiszen az olvasás folyamatában mind a vizuális, mind a verbális beszédet feldolgozó terület részt vesz." (Gósy, 2000:99).

Mire a gyermekek elkezdenek iskolába járni, fejlett kognitív és nyelvi rendszerrel rendelkeznek. Az anyanyelv-elsajátítás beszédprodukciós szintje hatéves kor körül egyre inkább előkészíti az írott nyelv elsajátíthatóságát. A beszédhangok rendszere stabilizálódik, a gyermekek a beszédhangot bármilyen hangkörnyezetben képesek pontosan, jól ejteni. Az analógiás, illetve a túláltalánosított formák teljesen eltűnnek. Ez az időszak a kezdete a felnőtt nyelvre jellemző pragmatikai sajátosságok kialakulásának (Gósy, 1999).

Az olvasástanulás kognitív előfeltételei között fontos szerepet kap a metanyelvi tudatosság. Bár a kisgyermek anyanyelvének szintaktikáját, legalapvetőbb szabályrendszerét is alkalmazza beszédében, ebben azonban nincs tudatosság. Hatéves kora előtt szinte kizárólag beszéde tartalmi oldalára képes figyelni, a nyelvi jelenségekre nem. Az olvasni tanulás kezdeti szakaszában központi szerepe van a fonológiai tudatosságnak. Ez olyan készségek kialakulását jelenti, mint a hangok elkülönítése, a hangokkal végzett műveletek, sorrendcsere, helyettesítés. A fonológiai tudás fokozatosan alakul ki, ezt figyelembe kell venni a tanítási folyamat megtervezésénél is. A mondatok szavakra bontásának képessége jelenik meg először, majd fokozatosan a kisebb egységek, szótagok, hangok következnek. Manis és munkatársai 1990-es vizsgálatukban azt bizonyították, hogy az iskolakezdéskor a tanulók körülbelül fele képes arra, hogy a szavakat szótagokra tagolja. A fonémákra bontás viszont ugyanebben az életkorban a gyermekek hatodának nem jelent problémát (Manis et al, 1990). A szakirodalom szerint a fonológiai tudatosság kialakulatlansága lehet az egyik oka az olvasási nehézségek kialakulásának (Manis, 1985; Alegria et Morais 1989).

A fonológiai tudatosság jele, hogy a gyermek szótagol, képes a szó kezdőbetűjét leválasztani, vagy tud meghatározott hanggal kezdődő szavakat felismerni, felsorolni. Ez a tudatosság segíti a későbbiekben az automatizmusok kialakulását.

Az olvasás megtanulásának folyamata

Az olvasási folyamat két fő szakaszra osztható. Az első a dekódolás, vagyis a vizuális szakasz, a grafikus jelek, betűsorok megfejtése, a betűk és beszédhangok egymásnak megfeleltetése, a szavak elkülönítése. A második szakaszban történik a megértés, a szó morfológiai szerkezetének felismerése és a jelentés azonosítása. Az olvasástanulás kezdetén a dekódolás és a megértés részfolyamata egymás után zajlik – ehhez alkalmazkodnak az olvasástanítási modellek is.

Mire alapozhat az ábécéskönyv?

A kisgyermek már óvodás korban kapcsolatba kerül az olvasással, elsajátít olyan értelmi műveleteket, amelyek megalapozzák az olvasás tanulását. A felolvasásból, képeskönyv nézegetésből megtanulják, hogy a könyvben lévő jeleknek jelentésük van, hogy az ott látott szöveg állandó történet. Ha ők mesélnek, kezdetben csak a szülő, az óvónő kommunikációs szituációit utánozzák, a képekről beszélnek, később azonban egyre pontosabban a tartalom visszaadására és az előadásmódra irányul figyelmük.

Bizonyos pszichikus működések megfelelő szintje alapja az olvasás, írás elsajátításának:

- pontos vizuális észlelés (alak, forma, szín, térbeli helyzet, térbeli kapcsolatok észlelése);
- az auditív információk pontos észlelése, megkülönböztetése, hangkiemelés;
- koordinált mozgásirányítás, a szem és a kéz összehangolt célirányos mozgása;
- a látott-hallott információk összekapcsolásának képessége, motoros visszaadása;
- rövid idejű vizuális-verbális memória;
- szándékos figyelem, kb. 10 perces figyelemkoncentráció.

Az említett funkciók intenzív fejlődése az óvodás korra esik, ezért fejlesztésük is ebben az életszakaszban a legcélszerűbb, de az első osztály elején is fontos szerepet kapnak.

Az olvasástanulás idegfiziológiai alapjai

Az olvasástanulás során az agyban feltételes idegkapcsolat alakul ki a beszédhang (hallási képzet), az artikuláció (beszédmozgásos képzet) és a nyomtatott betűkép (látási képzet) között. Ha bármely elem kellőképpen elsajátított, akkor képes csak felidézni a másik kettőt. A betű megtanulásával feltételes idegkapcsolat alakul ki, ez a hangtanulás során tudatosul, majd a gyakorlás segítségével megszilárdul.

Az ABC-ház

A Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna ABC-ház című tankönyvcsaládjának ábécés könyvében alkalmazott olvasástanítási eljárás a szintetizáló módszer egyik változata. Kapcsolódik a hagyományokhoz, de részterületeken továbbfejleszti azokat. Először a hangokat, majd a betűket tanítja, és ezekből szintetizálja a nagyobb egységeket: a szótagokat, a szavakat, a mondatokat és a szöveget. A szótagolást rásegítő módszerként alkalmazza, de egyúttal megteremti az átmenetet a szavak, a szószerkezetek folyamatos olvasására is. Így a szótagoló olvasás nem akadályozza a szövegértő olvasást.

Miből tűnik ki, hogy a helyesejtésre alapozott a módszer? Az ábécéskönyv és a munkafüzet első feladatai az olvasás és az írás tanulásához szükséges részképességek kialakításához tartalmaznak bőségesen feladatokat. Az analizáló-szintetizáló képesség, az emlékezet, a jelfelismerési képesség, a tájékozódó és a mozgásképesség felméréséhez és fejlesztéséhez is találunk gyakorlatokat. A program azonos fontosságúnak tartja a beszéd tanítását az olvasás tanításával. A tankönyv elején tíz, képekben megjelenített mese található, amelyek mesehallgatásra, a mesék reprodukálására, egyben az összefüggő beszéd hibáinak felderítésére is alkalmasak. A komplex anyanyelvi nevelés szempontjából is nagyon jó ezeknek a meséknek a képi megjelenítése, hiszen az elbeszélő szöveg szerkezetét is pontosan érzékeltetik, sőt alkalmazkodnak a mese műfajához is. Más képformákban jelenik meg egy bonyodalmas mese és egy láncmese (Nyakigláb, Csupaháj meg Málészáj; A kakas meg a pipe). A képsorok mindig annyi képből állnak, ahány mesei eseményből felépül a történet. Ennek tanulságai jól hasznosíthatóak később a fogalmazás tanításában. A szókincs bővítése egyrészt a mesélés során a passzív szavak aktivizálódásával, új kifejezések megtanulásával és – tudatos anyanyelvi játékok során – a reláció szókincs fejlesztésével történik. A beszédtartalom fejlesztésével párhuzamosan indul a beszéd technikai oldalának fejlesztése, hiszen a fonológiai tudatosság csak a pontos beszédhanghallás, -ejtés és -differenciálás alapján érhető el. A helyes légzéstechnika kialakítása és gyakorlása alapja lesz az artikulációs, beszédritmus-, hangerő- és hangsúlygyakorlatoknak. A hangok helyes ejtését a könyv két megközelítésben tanítja. A magánhangzók képzésének helyes módját meg is beszélik („röviden, hosszan ejtjük"; „ kerekítem a számat, széthúzom a számat"; elöl van a nyelvem, hátrahúzom a nyelvem"). A mássalhangzók helyes ejtését hangutánzással gyakorolják („morog a mackó, vicsorít a kutya..."), valamint a magánhangzók és a zöngés mássalhangzók megszólaltatásakor a gyermekek kezüket a gégefőre teszik, hogy a rezonanciát érzékelhessék.

Hangtanítás, betűtanítás

A dekódolás tanításának központi feladata a hang és a betű közötti kapcsolat kialakítása. Minden programban lényeges a betűtanítás sorrendjének kialakítása. A szerző két fontos tényt is figyelembe vett a tanítás megtervezésekor. Először megtanítja az összes magánhangzót, így már viszonylag hamar, kevés mássalhangzó megismerése után is valódi olvasásélményhez juthat a tanuló. A mássalhangzók válogatásánál a gyakorisági vizsgálatokra alapoz elsősorban. Egy nyelvnek a hangzó formájára jellemző a beszédhangok, hangkapcsolatok gyakorisága, azaz bizonyos statisztikai sajátosságok. A gyakorisági sorrend ismerete – elméleti jelentőségén túl – elsősorban a beszédtechnológiai alkalmazások számára fontos. Gósy Mária kísérletében 12 beszélő változó beszédtempójú, egyórás spontán beszédét figyelte meg. Az elhangzott 32 577 beszédhangból a magánhangzók ará-

nya 42,67%, a mássalhangzóké 57,33% volt. A rövid magánhangzók aránya az összes magánhangzót tekintve 78.9%. Ezek az adatok a nyelvi sajátosságok és a beszélők aktuális kiejtésének együttes következményei.

A hangképző szervek, illetőleg a hangképzési helyek egyenetlenül vannak megterhelve a beszédhangok gyakoriságát szemlélve. A zöngés mássalhangzók aránya 58,6%. Tekintettel arra, hogy a magánhangzók is zöngések, a hangszalagműködés döntően jelen van a beszédben. Bár mássalhangzórendszerünkben legnagyobb arányban (32,2%) a réshangok vannak, a korpuszban mégis leggyakoribbak a felpattanó zárhangok (37%). A réshangok 22,4%-ban hangzanak el, és majdnem ekkora a nazálisok aránya is, 20,3%. Az alábbi felsorolásban a magyar nyelv hangzó formájára megállapított beszédhangsorrend vegyesen tartalmazza a magánhangzókat és a mássalhangzókat: *e, a, t, n, o, k, l, i, m, r, á, é, s, h, sz, v, d, gy, z, g, j, b, u, ö, p, ó, f, tt, ty, ü, kk*.... (Gósy, 2004:88–89).

A betűtanítási sorrend meghatározásában a betűk gyakoriságán kívül pedagógiai szempontok is érvényesülnek. Hiába nagyon gyakori a *t* és a *k* hang, mégsem jó elsőként tanítani, mert a felpattanó zárhangok csak rövid ideig hangoztathatók, ezért nehéz hozzájuk kapcsolni a magánhangzót. Ez az ábécéskönyv a betűk jobb megjegyzése, a homogén gátlás elkerülése érdekében a hasonló formákat egymástól távol tanítja. A kétjegyű mássalhangzók közül leggyakoribb a *sz*, ezért az *s* és *z* betűket jóval hamarabb megismerteti, hogy a tanulók ne tévesszék össze a *s, z s,z, zs, cs* betűket. A tanítás menetének talán legfontosabb újítása, a nagybetűs kezdés is egy egyszerű tény kiemelésén alapul. Arra épít, hogy a kisgyermek már óvodás korában is ezeket ismeri fel biztonságosan az üzletek cégtábláin, a reklámokon, a számítógép billentyűzetén, a rendszámokon, hiszen ezeknek a formája – a kisbetűkkel ellentétben – állandó. Első írásélményeik, nevük vagy monogramjuk leírása, a könyvek betűinek másolása is a nyomtatott formához kapcsolódik. A nyomtatott nagybetűs kezdés több szempontból is előnyös. A lassabban haladó tanulóknak lehetőséget nyújt a felzárkózásra, hiszen egyszerű formákat kell megismerniük, a betű tanulása közben fontos szerepet kap a manipuláció is. Miközben pálcikákkal kirakják a betűket, bőven jut idő a hang és a betű közötti kapcsolat kialakítására. Örökös dilemma, hogy az olvasás és az írás tanítása párhuzamos vagy késleltetett legyen. A legtöbb szintetikus módszer ragaszkodik a párhuzamossághoz, mert az olvasás és az írás készségszintű elsajátításához az kell, hogy bármely vizuális kép, hallási inger, beszédmozgási képzet felidézze a másikat, és ha kell, azonnal kapcsolódjon hozzá az írásmozgás. Több esetben az összes megismert betűformának megerősítő-elkülönítő szerepe is van (a kritikus *d-b-p; n-p*). Ez a párhuzamosság pozitív oldala. A negatív viszont a gyermek fiziológiai fejlődésének az a sajátossága, hogy az ujjperceinek csontosodása a hetedik év körül fejeződik be, és azután is csak fokozatosan terhelhető a folyamatos ceruzafogással. Ebből a megközelítésből viszont előnyösebb a késleltetett írástanulás. Hernádiné tankönyvcsaládja ezen a területen is megtalálta a

középutat a „kissé késleltetett" írástanítással. A nyomtatott nagybetűk tanulása mellett csak a folyóírás előkészítése, vázolás, formák utánzása, irányok gyakorlása történik. A gyermek mégis ír (írhat) a nyomtatott nagybetűk rajzolásával. Azért nem írásként jelöljük, mert nem kell a szigorú vonalrendszerbe, nagysági és formai szabályokat alkalmazva írniuk, de a gondolat kifejezésére alkalmas ez az írásforma is. További előnye a nagybetűk olvasásának (és írásának), hogy sokkal könnyebb az összeolvasás tanulása, hiszen a manipuláció közben a lassabban haladóknak is van idejük a betűk-hangok összekapcsolására. Az Ábécéskönyvben szereplő „betűkártyákon" a nyomtatott nagybetűk alatt megtalálhatóak a nyomtatott kisbetűk is. Igaz ugyan, hogy ezek tanulása csak az összes nyomtatott nagybetű megismerése után következik, de mivel a két betűformát gyakran láthatják együtt, látens módon néhányat megjegyezhetnek belőlük. A programnak a következő fázisa a nyomtatott kisbetűk megismerése. Ezeket természetesen nem vázolják nyomtatott formában, hanem elkezdődik a folyamatos írás közvetlen előkészítése a betűelemek (a dőlt betűs írás esetében az íráselemek) gyakoroltatásával. Ebben a rövid időszakban abbahagyják a nyomtatott írást, hogy a kétféle betűtípus ne zavarja egymást. Ez a nyomtatott betűtanulási szakasz sokkal rövidebb, mint a nagybetűk tanulása, mivel a nagybetűkkel azonos alakú kisbetűket nem tanulják újra, ezek felismerése egyértelmű. Az eltérő alakú betűk tanulásakor a megszokott lépésekben (hangoztatás–hangfelismerés–elemekre bontás–betűfelismerés–összeolvasás) tanulják meg a következő kisbetűket: *a, á, t, ty, r, e, é, n, ny, b, m,g, gy, f, d, dz, dzs, h.* A kisbetűk tanítását nem emlékeztető hívóképekhez és alapszavakhoz köti, mint a nagybetűk esetén, hanem a már ismert nagybetűkhöz. A munkafüzetben található feladatok nagyon jól használhatók az önálló ismeretszerzésre, hiszen egymás alatt megtalálhatók a szavak nyomtatott nagybetűs és nyomtatott kisbetűs formában. Önállóan megkeresik a nagybetűnek megfelelő kisbetűt, ami könnyű feladat, mert a példaszavakban csak egy betű az ismeretlen. Így a tanuló a kisbetűvel írt szavakat is könnyen felismeri, és az új betűt a megfelelő hanggal azonosítja.

Az összeolvasás tanítása

A betűk, hangok összekapcsolása több okból is nehézséget jelenthet egyes tanulók számára. A hang tiszta ejtését csak akkor valósíthatjuk meg, ha magában ejtjük. Ha más hangokhoz kapcsoljuk, törvényszerűen életbe lép az alkalmazkodás (accomodatio): attól függően módosul egy hang képzése, hogy milyen hang előzi meg, illetve milyen hang következik utána. Ez az automatizmus a kiejtésben kialakult, de áttételezve ezt kell alkalmaznia a gyermeknek a betűk felismerésekor is. Olyan gyorsan kell felismernie a szó (szótag) betűit, hogy azok egy időben legyenek meg tudatában. Ha ez a feltétel megvan, akkor a beszélőszervek automatikus átvezető mozgására van szükség az első hang képzési helyétől az újabb

hang képzési helyére. A lassú és biztonságos haladás érdekében mindenképpen szükség van az összeolvasás tanulásánál a szótagolás alkalmazására.

Az ABC-ház ábécéskönyve egy olyan könnyítő eljárást alkalmaz az összeolvasás tanulásának kezdetén, amely alapoz a magyar fonetika sajátosságaira. Kialakít a magánhangzókból egy hangsort, amelyben a hangsorrend alkalmazkodik a hangok képzési módjához és képzési helyéhez:

á, a, ó, ú u, o, a, á;
e, é, ő, í, ű ü, i, ö, é, e

Ezt a megtanult magánhangzósort egészítik ki mássalhangzókkal. Mivel a helyesejtési gyakorlatokban, az első fázisban a hangutánzás segítségével gyakorolják a mássalhangzókat, természetes lesz a játékos feladat:

Hogyan hangoztatná ezeket a magánhangzókat a kis kígyó, a méhecske, a darázs, vagy mivel a helyesejtési gyakorlatokban, az első fázisban a hangutánzás segítségével gyakorolják a mássalhangzókat, természetes lesz a játékos feladat:

„Hogyan hangoztatná ezeket a magánhangzókat a kis kígyó, a méhecske, a darázs, vagy hogyan susogná a szél?"

ász, asz, ósz, úsz usz, osz, asz, ász;
esz, ész, ősz, isz, űsz, üsz, isz, ösz, ész, esz

Természetesen választhatják a hangösszevonást úgy is, hogy előrekerül a mássalhangzó-, és utána a magánhangzó-sor. Ez az eljárás többet jelenthet, mint az összeolvasás kezdeti lépését, hiszen a tanuló ráismerhet a hangsorokban kétfonémás szavakra, sőt a későbbi összeolvasási bizonytalanság esetén felidézi, újramondja az adott hangkapcsolási sorozatot, és magától alkalmazza azt az olvasásban. Az új betű tanulásakor a mássalhangzót minden magánhangzóval összeolvassák a tanulók, majd szótagtípusokba rendezve gyakorolják. A szótagtípusokból állnak össze a szótípusok, így fokozatosan növekedik a szavak terjedelme.

Szótagolás

Gósy Mária Pszicholingvisztikájában ezt írja: *„A kísérleti eredmények relatív ellentmondásai arra késztették a kutatókat, hogy a beszédfelismerés egységét a fonémánál nagyobb nyelvi szegmentumban keressék. Ilyen például a mássalhangzó–magánhangzó-kapcsolat. Ebből indult ki az azóta is legelterjedtebbnek számító hipotézis megjelenése, amely a szótagot jelöli meg, mint elemi percepciós egységet"* (Gósy, 1999:80).

A szótag beszédünkben igen fontos ritmikai egység. A gyermek korán és ösztönösen jól szótagol, és ezt tudatosan erősítik az óvodai mondókák, anyanyelvi játékok, ritmusos mozgások. Nyelvi tudatosságának fejlődésében a szótag elkülönítése az első lépés. Erre a készségre állandóan, később is nagy szüksége van, ezért meg kell őrizni a megfelelő olvasástanítási módszer segítségével. A szótag a szónál kisebb, de a hangnál nagyobb egység. A gyermek könnyebben áttekinti,

mint az egész szóalakot. A kezdeti olvasástanításban technikai okból kell bontani a szóalakot. A felbontás segítség a szóalak dekódolásában. A szerző rásegítő módszerként megtanítja és alkalmazza a szótagolást, de ezzel párhuzamosan tanítja a folyamatos olvasást, a szóképek felismerését és a jelentés társítását. Nem mond le a szótagolásról, mert nyelvünkben a toldalékolás következtében gyakoriak a hosszú szavak, ezeket az olvasni tanuló gyermek képtelen egyben átlátni, csak részeiből tudja szintetizálni. A rásegítő módszer formai megjelenése jól érzékelteti a szerző koncepcióját. A nagybetűk tanításának időszakában még a szokásos módon, elválasztva jelzi a szótaghatárokat, de mellette azonnal megjelenik a szó teljes szóképében is. Később a kisbetűk tanulásakor már egybeírva láthatók a szavak, de szótagonként különböző színnel jelölve, tehát a még szótagolva olvasó számára megmarad a segítség, ugyanakkor egészében is áttekinthető a szókép.

A folyamatos olvasástól a szövegértő olvasásig

A folyamatos olvasásban legfontosabb jelenség a szem mozgása. Különböző számítógépes programok és egyéb orvosi műszerek segítségével lehetőség van a szemmozgások rögzítésére, az így kapott adatok feldolgozására. A kapott eredmények alapján tudósok azt figyelték meg, hogy a szemünk az olvasási tevékenység során szakkadikus, azaz gyors ugrálásokkal pásztázza végig a szöveget. Az egyes pásztázások intervallumainak kezdetén és végén a szem rátapad az információra, ezt nevezik fixációnak; tulajdonképpen az információ szempontjából a legfontosabb elemeken fixálódik a szem. Az intervallum kezdete és vége közti szakaszon gyorsan fut végig a szem, és az agyunk megpróbálja az esetleges hiányos adatokból rekonstruálni a teljes információt. Ez a rekonstrukció a belső beszédben zajlik. Ha a belső beszéd sérült, vagy az információ nem elegendő a rekonstruálásra, akkor a szemünk újból fixálódik az adott intervallumra. Ezt hívjuk regresszív fixációnak. Természetesen létezik egy progresszív típusú fixáció is, ez tulajdonképpen azért alakul ki, mert mikor egy szöveget olvasunk – agyunk kíváncsi természete miatt –, néha előreugrál a szemünk, hogy előre láthassuk, miről fogunk később olvasni. A fixáció gyakorisága és időtartama természetesen nyelvenként eltérő. Ha anyanyelvünkön olvasunk valamit, akkor a belső beszédünk sokkal fejlettebb, rövidebbek a fixációs időtartamok, kevesebbszer fixálódik a szemünk, csak a fontos szavakra figyelünk oda, fejlettebb az agyi rekonstrukciónk, így gyorsabb az olvasás. Ha azonban idegen nyelven olvasunk, vagy egy olyan szakmai szöveget dolgozunk fel, amelyet nem nagyon érthetünk jelenlegi tudásunk alapján, akkor gyakoribbak a fixációs szünetek. Ezek tovább tarthatnak, az agyi rekonstrukció kevésbe fejlett ebben az esetben, így az olvasás sebessége, esetleg minősége nem olyan megfelelő, mint az előző esetben. (Crystal, 1998). Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna elsős tankönyveiből és a munkafüzetek gyakorló feladataiból hiányoznak a fixációs és a látószögnövelő gyakorlatok. Ezek

kidolgozott, jó példái a Nyelvi Irodalmi és Kommunikációs Program tankönyveiben és feladatgyűjteményeiben találhatóak. Hasonló céllal alkalmazza olvasástechnikai gyakorlatként az egymástól kevésben eltérő szavak szóoszlopainak olvastatását, de ezek inkább csak a pontos olvasásra, nem pedig a nagyobb látószögű, gyorsabb fixációt célzó gyakorlásra alkalmasak.

Egy elsős olvasókönyvet áttekintve fontos beszélni a tipográfiáról is, hiszen a betűnagyságnak, a tágas áttekinthető olvasási képnek nagy szerepe van a dekódolás biztos elsajátításában. Az olvasási készség szintjét vizsgálta Gósy Mária (1998) általános iskolások körében. Kiindulópontja szerint az olvasási készség szintjét jellemzi az, hogy az olvasás eredményessége milyen mértékben tud függetlenedni az olvasott szöveg tipográfiai sajátosságaitól. 1218 másodikos, ötödikes és nyolcadikos tanuló olvasási sebességét és szövegértését vizsgálta kisbetűs (11) és nagybetűs (12–14-es) szövegeken. Hipotézise az volt, hogy a betűméret a másodikosok esetében meghatározóan, az ötödikeseknél valamelyest befolyásolja az eredményeket, a nyolcadikosok esetében viszont nem számított arra, hogy a tipográfia bármilyen hatással lenne az olvasásértésre. Ezzel szemben bebizonyosodott, hogy a betűméret a nyolcadikosok olvasásértési teljesítményére is jelentős hatással volt: a nagyobb betűs szövegeket 20–40%-kal eredményesebben olvasták. A szerző konklúziója az, hogy *„nyolcévnyi iskolaidő nem juttatja el a tanulók jó részét a megbízható értő olvasás szintjére a vizuális dekódolási stratégiáktól függetlenül"*(Gósy, 1998:179). Az itt bemutatott ábécéskönyv jól olvasható, betűmérete változó, fokozatosan kisebbedik, félkövér betűtípust alkalmaz, valamint kettes sortávolságot. Megjelenik azonban a mesekönyvekben szokásos nyomtatási forma és betűnagyság a könyv utolsó 20 oldalán, ahol a bevezető szakasz csak képekkel megjelenített meséinek leírása található.

Az olvasás tanításának a dekódolás megtanítása csupán az első szakasza: *„...az olvasás következtető, sémaaktivizáló, jelentéskonstruáló, problémamegoldó tevékenység is"* (Czachesz, 1998:79.)

Már az ábécéskönyv első részében, a nagybetűk tanulásakor fokozatosan találkozik a tanuló szavakkal, szókapcsolatokkal, mondatokkal és kisebb terjedelmű összefüggő szövegekkel (39–85.) A nyomtatott kisbetűk tanulásakor már találós kérdéseket, mondókákat, verseket, meséket is olvashat (89–113.). A második félévre tervezett tankönyv, a Mesék az ABC-házból már az olvasás mindkét megjelenési formájához tartalmaz szövegeket. A hangos olvasás, a beszédtechnika fejlesztéséhez ritmikusságuk, könnyebb hangsúlyozásuk miatt a rövid mondókák, népi szövegek és a versek alkalmazhatók. A néma olvasáshoz, vagyis a szövegértés tanításához leggyakoribbak az elbeszélő szövegek, elsősorban mesék és gyermektörténetek, de találkozhatunk ismeretterjesztő szövegekkel is.

Ahhoz, hogy pontosan átlássuk a tankönyvcsaládban alkalmazott tanítási folyamatot, az írás tanítását is bele kell helyeznünk a folyamatba. A folyóírás tanítása, az írott betűk összekapcsolása a második félévre esik, a nyomtatott nagybetűk,

majd a nyomtatott kisbetűk olvasásának megtanulása után. A szerző érvényesíteni kívánja a párhuzamos és a késleltetett írástanítás előnyeit is. Az, hogy a nyomtatott nagybetűt nyomtatott formában írja is a tanuló, előkészítés a vonalközbe íráshoz. Egyszerű betűelemeket gyakorol nagyobb méretben, a gondolatok kifejezése mégis megvalósulhat. Ahogyan megtanulja a nyomtatott nagybetűk segítségével az összeolvasást, úgy vezet át a nyomtatott betűkkel írás az írott betűk írásához anélkül, hogy a nehéz grafikus mozgást igénylő kis vonalközbe írt betűket össze kellene kapcsolnia. A nyomtatott kisbetűk olvasásának bevezetése után tanítja az írott kisbetűket. Ennek előnye elsősorban az, hogy pontosan kialakulhat a feltételes idegkapcsolat a hang felismerése, a nyomtatott betűkép látása és az írásmozgás között. Ez különösen megerősítő lehet a nyomtatottként hasonló, de írásban eltérő betűk esetén (*d, b, h, n*). Az írott betű megtanításában a könyv a hagyományokra épít: a nyomtatott formából kialakítva, a már ismert betűelemek (lendületelemek) megnevezésével tanítja meg az írott formát. A tankönyvcsalád komplexitását jelzi az is, hogy párhuzamosan, azonos minőségben kidolgozva elkészült az állóbetűs és az enyhén jobbra dőlő írás munkafüzete is. Mindkettőhöz részletes útmutató található a Tanítói kézikönyvben.

Összegzés

Az ideális olvasás-, írástanítási módszert, amelynek segítségével mindenki gyorsan és tökéletesen megtanulhat olvasni és írni, még nem találták fel. A pedagógusnak mégis választania kell, mégpedig lehetőleg egy eredményekkel kecsegtető módszert vagy tankönyvcsaládot. Talán néhány szemponttal megkönnyíthető a választás. A bemutatott tankönyvcsalád egyike az átgondoltan szerkesztett, jól tanítható tankönyveknek. Bármilyen tankönyvet választunk is, néhány fontos szempontot figyelembe kell vennünk. Minden esetben nagyon fontos a kiegyensúlyozottság, a lassú ütem, az alaposság, a sok-sok gyakorlás. A választott módszernek alkalmazkodnia kell az anyanyelv típusához. A magyar nyelv agglutináló (ragasztó, toldalékoló) típusú, emiatt hosszúak a szóalakok, a valódi információ a szó végére kerülhet, tehát nagyon fontos az összes szóelem kiolvasása. Ezért nincs létjogosultsága nyelvünkben a globális (szóképes) módszernek. A magyar nyelv szerkezete szintetikus olvasástanítási módszert kíván, tehát a folyamatból az összeolvasás tanítását nem lehet kihagyni. A választott módszernek igazodnia kell a magyar helyesírási rendszerhez is. Ez azt jelenti, hogy a hangot és a neki megfelelő betűt kell megtanítani. A hangjelölő és betűíró írásrendszer megkívánja a hangoztató módszert és a hangtanítás-betűtanítás sorrendet. Emellett nagyon fontos a szótagoltatás, hiszen a morfémák határát szótagoltatással érzékeltethetjük. Fontos, hogy egyszerre ne sokféle információt kelljen a gyermeknek feldolgoznia, egyszerre csak egy részterülettel ismerkedjen. A program tartalmazzon minél több játékos módszert, hogy egy-egy információ befogadásakor

több érzékszervét használja a gyermek. Az előkészítő szakasz hosszú legyen, a hangtanítás kapcsolódjon a beszédműveléshez, az alap legyen a hangfelismerés, hangutánzás. Sikeresen alkalmazható előkészítés a fonomimikai módszer, hiszen a hang és a mozgás összekapcsolása segíti a felidézést (Ivánné Sélley Erzsébet: Fonomimikai abc 1995), vagy azok a tankönyvcsaládok, amelyek a nyomtatott nagybetűkkel kezdik az olvasás tanítását (Mádainé–Kertészné: Vonalelemekből építkező kreatív olvasás- és írástanulás; Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna : ABC-ház; Romankovics András: Romi suli).

A megfelelő tankönyv kiválasztásakor fontos megvizsgálni a könyv szerkezetét. A betűk tanításának sorrendje igen fontos a homogén gátlások elkerülése érdekében. Akkor jó a szerkesztés, ha a hasonló alakú, vagy képzési helyük szerint egymáshoz közel álló betűk a tankönyvben távol vannak egymástól. Ennek a mozzanatnak egyre nagyobb a jelentősége az általánosan jelentkező tanulási zavarok és a diszlexia problémája miatt. Fontos továbbá, hogy egy-egy hang és betű megtanulását alapos gyakorlás kövesse minden részfázisban, a hangtanulásnál ugyanúgy, mint a betűfelismerésnél.

Célszerű olyan sorrendet választani, amikor először tanítjuk a magánhangzókat, később a mássalhangzókat, hiszen így hamarabb juthatunk el a valódi olvasásálményhez, a jelentéssel bíró szavak kiolvasásához. Az olvasási folyamatban talán a legproblematikusabb az összeolvasás pontos, gyors technikájának elsajátítása. Emiatt célszerű szótagoló módszert választani, továbbá olyan tankönyvet, amelyben többféle játékos gyakorlat segíti az összeolvasást.

Kevés magában az olvasókönyv szerkezetét áttekintenünk, ugyanennyire fontos, hogy hogyan kapcsolódik hozzá a választott írástanítás (párhuzamos vagy késleltetett, álló vagy dőlt betűs).

Bár a szempontsor nyilvánvalóan tovább bővíthető, mégis az itt bemutatott, elemzett részterületek kiindulópontot jelenthetnek a megfelelő, az olvasás- és írástanulás során előforduló problémák megelőzését szolgáló tankönyv kiválasztásához.

IRODALOM

Alegria, J. et Morais J.(1989): Analyse segmentale et acquisition de la lacture en l'apprenti lecture. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Delechaux, Neuchatel.

Crystal, David (2003): A nyelv enciklopédiája. Osiris Kiadó, Budapest.

Czachesz Erzsébet (1998): Olvasás és pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged.

Gósy Mária (1998): Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In: Zoltán András (szerk.): Nyelv, stílus, irodalom. ELTE, Budapest. 173–179.

Gósy Mária (1999): Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest.

Gósy Mária (2000): A hallástól a tanulásig. Nikol KKT, Budapest.

Gósy Mária (2004): Fonetika, a beszéd tudománya. Osiris Kiadó, Budapest.
Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. In: Nagy József–Józsa Krisztián–Vidákovich Tibor–Fazekasné Fenyvesi Margit: Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged. 83–93.
Manis, F. R.(1985): Acquisition of word identification skills in normal and disables readers. Journal of Educational Psychology 1985/77. 1. szám. 77–90.
Manis, F. R., et al. (1990): Variation in component word recognition and spelling skills among dyslexic children and normal readers. Academic Press, Boston.

SAJTOSNÉ CSENDES, GYÖNGYI

WHAT MAKES A GOOD READING BOOK? – DILEMMA IN CHOOSING A READER BOOK

Among the textbook analysing aspects, the professional and the pedagogic-didactic issues are featured in the study. It examines how perceptual, processing and comprehension processes lead on the result, to understand the written text. It reviews the reading process in two main stages, the decoding and comprehension, as well as the related methodological procedures. Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna's textbook-family, called ABC, tries to offer thoughtful help in choosing textbooks. Main areas of the overview is the teaching sequence of letters (spelling), teaching of collations, continuing reading and text reading teaching methodology.

SEBŐ ANITA SZILVIA

Tizenkét évesek barátkozási szokásai és baráti kapcsolatai az iskola tükrében

Dolgozatomban a tizenkét éves korosztály baráti kapcsolatait és barátkozási szokásait vizsgálom, különös tekintettel az iskolai barátságokra. Az iskolai barátságok jelentős mértékben meghatározzák a gyerekek viselkedését az iskola falain belül és kívül is. Két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskola négy hatodikos osztályának a diákjai töltötték ki a szociometriát és a barátkozási szokásokról készült kérdőívet. Arra törekedtem, hogy megtudjam: mit is jelent a barátság a tizenkét éves diákoknak; hol és hogyan kötik baráti kapcsolataikat, valamint azt, hogy a nem és a településtípus figyelembevétele differenciálja-e a diákok barátkozási szokásait és baráti kapcsolatait. Eredményeim szerint a nem és a településtípus nem befolyásolja a barátságokat. Feltételezésem szerint ezt a jelenséget az internet használatának terjedésével lehet magyarázni, amely kiküszöböli a földrajzi távolság okozta nehézségeket.

A kutatás

Napjainkban az individualizáció és az elmagányosodás az emberi kapcsolatok átalakulásához vezet. Kutatási adatok szerint barátaink száma folyamatosan csökken(t), barátságaink differenciáltakká váltak (érdeklődéshez kötött barátság), és a barátság bizalmas jellege is háttérbe szorul(t). A tendencia a gyermekek körében is megfigyelhető. A barátság általános formájában nem kötődik intézményekhez, azonban a gyermekek baráti kapcsolataiban az oktatási-nevelési intézmények jelentős szerepet játszanak (tanulás, iskolai rendezvények, utazás, információkeresés és kommunikáció az interneten) (Csepeli, 2001; Tóth, 2005).

Két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskola hatodik osztályos diákjai körében végeztem felmérést: egy vidéki osztály és egy városi iskola három osztályának – összesen 107 fő – teljes körű lekérdezésére törekedtem. Szociometria segítségével térképeztem fel a diákok osztályközösségen belüli kapcsolatait, és kérdőív segítségével gyűjtöttem információkat barátkozási szokásaikról. Feltételeztem, hogy a tizenkét évesek barátságképe, baráti kapcsolatai és barátkozási szokásai nemi hovatartozás és településtípus szerint eltérést mutatnak: a fiúk kevesebb kérdésre válaszolnak, és válaszaik rövidek lesznek; a falusi diákoknak kevesebb baráti kapcsolatuk van és kevésbé elfogadók, azonban

összetartóbbak, mint városi társaik. Feltételeztem, hogy az iskola jelentősen befolyásolja baráti kapcsolataikat: ott, illetve hozzá kapcsolódó tevékenységek során kötik kapcsolataikat; ott találkoznak barátaikkal stb.

A diákok és barátkozási szokások

A kérdőívet 95 fő töltötte ki: 16 (11 lány és 5 fiú) falusi diák a 19-ből; 23-an (14 lány és 9 fiú) az első, angol tagozatos városi osztály 24 diákja közül; 32-en (12 lány és 20 fiú) a második városi osztály 35 tanulójából, és 24-en (12 lány és 12 fiú) a harmadik városi osztály 29 diákjából. A diákok 90 százaléka 3–5 főből álló családokban él; közel kétharmaduknak egy vagy két testvére van: kicsi a csonka családok, az egyke és a háromnál több testvérrel rendelkezők aránya. A falusi iskolában tanuló diákok többsége nagycsaládban él, és egyikük sem egyke, míg a városi diákok egy tizede egyedüli gyermek. Egyharmaduk falvakban lakik, innen utaznak a városi iskolába. A diákok fele-fele arányban élnek családi házban illetve bérházban. A falusi diákok mellett az első, tagozatos és a második városi osztály tanulóinak fele, illetve a harmadik városi osztály diákjainak egy harmada lakik családi házban. A diákok többsége angolul és németül tanul, a nyelvet leginkább az iskolában, ezenkívül pedig otthon oktatóanyagokkal sajátítják el. Közel 15 százalékuk titkolta el tanulmányi eredményét; a válaszolók közel fele jó, míg a többiek közepes illetve kiemelkedő eredményről számoltak be. A falusi iskola diákjai közül senki sem gondolja azt, hogy a legjobb tanulók közé tartozna. A gyermekek közel egyharmada nem ismeri szülei iskolai végzettségét, csak azt tudják, hogy dolgoznak-e (közel 90%-nak van állása). A családok anyagi javakkal való ellátottsága jónak tekinthető. Többségük rendelkezik autóval, mobiltelefonnal, videóval, számítógéppel és internet-hozzáféréssel; kevesen telekkel/nyaralóval, laptoppal, LCD/plazma tévével és mosogatógéppel. Az utóbbi két tényezőnél kivételt jelent az első, angol tagozatos városi osztály. A diákok szinte kivétel nélkül rendelkeznek mobiltelefonnal és kerékpárral; utóbbit szinte minden diák rendszeresen használja. A városi iskola diákjai közül néhány fiú valamilyen harcművészetet (judo, kickbox stb.) tanul. Szabadidejükben legtöbben televíziót néznek, barátaikkal vannak, számítógépeznek/interneteznek, és DVD-filmeket néznek. A diákok közel fele vesz részt valamilyen külön foglalkozáson, szakkörön. Ez leginkább a városi iskolának a városban élő diákjaira jellemző; mivel a városi iskolába járó falusi gyermekeknek figyelembe kell venniük az utazást is. Emellett a falusi iskola négy tanulója vesz részt valamilyen szakkörön. A legtöbb baráttal (osztálytársaik és évfolyamtársaik között is) a harmadik városi osztály diákjai rendelkeznek. A legkevesebb osztálybeli baráttal a falusi osztály rendelkezik, azonban összes baráti kapcsolatukat tekintve a második helyet foglalják el. A gyermekek húsz százaléka hatvan főnél nagyobb, míg a legtöbben harminc fő alatti baráti körről számolnak be. A lányok nagyobb arány-

ban választják barátaikat osztálytársaik és évfolyamtársaik közül, mint a fiúk. A fiúk illetve a városi diákok több barátot említenek, mint a lányok illetve falusi társaik (falusi iskola és városi iskola bejáró diákjai is). A lakópark(ok)ban élő gyermekek rendelkeznek a legtöbb baráttal. Barátaikat a legtöbben az iskolában, az osztályukban, a lakóhelyükön vagy a barátaikon keresztül találták; a lányok és a fiúk között annyi különbség fedezhető fel, hogy a lányok bevásárlóközpontokban/plázákban is ismerkednek, míg a fiúk nem. Barátaikkal leggyakrabban az iskolában és az iskola környékén találkoznak; a lányok további találkozóhelyként a mozikat és a bevásárlóközpontokat is említették. Osztálybeli barátaikkal szinte mindent megbeszélnek. A ritkábban említett témák közé tartoznak a rejtvények, rejtvényfejtés mindkét nem esetében. A fiúk is beszélnek az asztrológiáról, a divatról, a fogyókúráról, a szerelemről, a szépségápolásról; míg a lányokat is érdekli a sport, az autók, motorok, a politika stb. Egyes témák esetében a fiúk vagy a lányok túlsúlya jellemző: a fiúk leginkább a politikáról, az autókról, motorokról és a számítógépes játékokról; míg a lányok a divatról, a fogyókúráról; a könyvekről, a környezetvédelemről, a szegénységről, a szépségápolásról és a szerelemről beszélgetnek.

Barátságfogalom

A falusi osztály 15 (11 lány és 4 fiú) diákja adott választ a kérdésre. A diákok legnagyobb arányban a barátság kapcsolatjellegét említik, ezt hasonló arányban követi a beszélgetés fontosságának hangsúlyozása. A másiknak nyújtott segítség a válaszok ötödében fordul elő, míg legkisebb arányban a barát valamilyen tulajdonsága a jellemző. A lányok esetében az eredmények nagyjából megegyeznek a csoportra jellemzővel, míg a fiúk számára a barátságban az a legfontosabb, hogy segíteni tudjanak egymásnak; ezt követi a barátság kapcsolatként való értelmezése. Végezetül azonos arányban tartják fontosnak a beszélgetést és a barát valamilyen tulajdonságát. A lányok barátságfogalmai részletesebbek (átlagosan négy szempont), míg a fiúk válaszait inkább az egysíkúság jellemzi. A lányok és a fiúk válaszaiban is egyaránt megjelenik az együttlét, a segítség, a szeretet és az hogy mindent meg tudnak beszélni a baráttal.

Az első, angol tagozatos városi osztály 21 (14 lány és 7 fiú) tagja válaszolt a kérdésre. A diákok a barátság fogalmának meghatározásakor legnagyobb arányban a barátságot kapcsolatként definiálták, ezt hasonló arányban követi a segítségnyújtás és a barátra vonatkozó tulajdonság említése, végezetül a beszélgetés. A lányok és a fiúk válaszai azonban jelentős eltérést mutatnak. A lányok legnagyobb arányban a kölcsönös segítséget említik, majd a barátság kapcsolat jellegét, a barát valamilyen tulajdonságát és végül a beszélgetést. A fiúk válaszainak több mint fele a baráti kapcsolatot; nagyjából ötödük a barát tulajdonságát és körülbelül egy tizedük a beszélgetést, és szintén ugyanennyien a segítséget em-

lítik. A fiúk – a falusi osztályhoz hasonlóan – többségében egysíkú válaszokat adnak, míg a lányok sokrétűbbeket (általában két szempont). A lányok és fiúk is említették a fogalom definiálásakor a jó viszonyt, a kitartást; az együttlétet; az igaz barátot; a bizalmat és azt, hogy számíthatnak barátaikra.

A második városi osztály 26 (11 lány és 15 fiú) diákja adott választ a kérdésre. A diákok a barátság kapcsolati tényezőit említik a legnagyobb arányban, míg a másik három tényező nagyjából 20–20 százalékban fordul elő. A lányok legfontosabbnak a beszélgetést tartják, hasonló arányban szerepel a baráti kapcsolat, és végezetül 15–15 százalékban fordul elő a segítségnyújtás és a barát tulajdonságainak említése. A fiúk legtöbbször a kapcsolatot említik, ezt a másik segítése követi, végezetül a barát tulajdonsága és a beszélgetés. A kapcsolat mindkét nem esetében fontos szempont, azonban, míg a lányoknál a beszélgetés (megnyílás a másik előtt) a fontosabb, addig a fiúk inkább a segítségnyújtást hangsúlyozzák. A fiúk és a lányok válaszai is átlagosan két-két szempontot említenek. Válaszaikban mind a két nem tagjai említik a jó viszonyt; a kitartást; az együttlétet; a titkok megbeszélését; a segítséget, a bizalmat és végezetül azt, hogy minden megbeszélhető a baráttal.

A harmadik városi osztály 21 (11 lány és 10 fiú) tagja válaszolt a kérdésre. A csoport, a lányok és a fiúk is válaszaik felében a baráti kapcsolatot jelölték meg, ezt a beszélgetés, a segítség és a barát tulajdonsága követi. A lányok és a fiúk válaszai sem egysíkúak: a fiúk válaszai részletesebbek (átlagosan két-három szempont), mint a lányok (átlagosan két szempont) által adott válaszok. Mindkét nem tagjainak barátság-meghatározásában szerepel a jó viszony; az együttlét; a segítség; a bizalom és az, hogy minden megbeszélhet a barátjával.

A négy osztály adatainak összesítése után a legtöbb szempontot a legnagyobb létszámú második városi osztály diákjai írták le. Ezt az első, tagozatos illetve a harmadik városi osztály, majd a legkisebb osztálylétszámú falusi osztály diákjai követték. Vagyis az osztálylétszám és a megemlített szempontok száma között összefüggés fedezhető fel: a nagyobb osztálylétszám több megjelölt szempontot eredményez, mint a kisebb.

Mind a négy osztály esetében a kapcsolatot említették a legtöbben. Ezt a beszélgetés és a barát tulajdonsága követte (beszélgetés és tulajdonság: a falusi osztály és a harmadik városi osztály; tulajdonság és beszélgetés: az első, tagozatos városi és a második városi osztály). Mind a négy osztály esetében a segítséget említették a legkevesebben.

A lányok szinte kivétel nélkül válaszoltak a barátságra vonatkozó kérdésre, míg a fiúknál a válaszadás hiánya jelentősnek nevezhető: nagyjából tíz fiú nem válaszolt. Ez leginkább a fiúk és lányok eltérő szövegalkotási és kifejezési készségével magyarázható, mivel a lányok az adott életkorban jobbak a szövegek összeállításában, és beszédkészségük is fejlettebb (Tóth, 2005).

Lutte és társai (Mönks 1998) kutatásai szerint a 10–18 éves korosztályban a barátság ismérvei a közös érdeklődés és tevékenységek, a kölcsönös nyitottság, a kölcsönös bizalom, az empátia és őszinteség, az egymást kiegészítő tulajdonságok és az intim viszony. A megkérdezett diákok válaszaiban a közös érdeklődés és tevékenységek, a kölcsönös nyitottság, a kölcsönös bizalom és az egymást kiegészítő tulajdonságok szerepeltek, azonban az intim viszony, az empátia és az őszinteség kimaradtak.

Kon (1977) elmélete, amely szerint a lányok minden életkorban hangsúlyozzák a megértés fontosságát, míg a fiúknál egyetemista korig a kölcsönös segítségnyújtás a barátság legfontosabb eleme, csak a falusi osztály esetében igazolódott.

Az osztályközösségek

A szociometriát 101-en töltötték ki: a falusi osztály 16; az első városi, angol tagozatos osztály 23, a második városi osztály 34, a harmadik városi osztály 28 diákja.

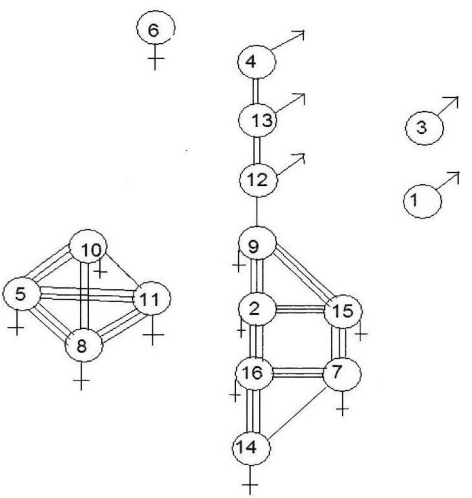
Kolomonszkij (1980) szerint az egyének csoportszerkezetben elfoglalt helyét, és a felmérés során adott válaszokat számos tényező befolyásolhatja. Elsőként a tanulmányi eredmény hatása említhető meg, amely a tanulás során megjelenő tanulói személyiségvonásokban figyelhető meg. Általában azok a gyermekek alkotják a közösségek központját, akik figyelembe veszik a közösség érdekeit, és tenni is akarnak ezért. Közülük leginkább a jó tanulók alkotják a központokat, segítőik pedig kevésbé jól tanuló társaik közül kerülnek ki. A tanár a jobb tanulmányi eredményre motiválás közben is befolyással lehet a közösségre: a rossz tanuló – még ha részt vesz is a közösség életében – peremhelyzetbe szorulhat az eleve társtalanok és az elszigetelődő személyek mellé (Martonné, 2007). Az életkor is befolyásolhatja a csoport szerkezetét: a kisiskoláskorúak számára a tanár lenyűgözése fontos, a serdülők inkább saját kortársaiknak szeretnének megfelelni, akár a tanár és a közösség érdekeinek feláldozása révén is. Végezetül a diákok személyes tulajdonságai és viselkedésük is befolyásolhatja csoporton belüli elhelyezkedésüket (Kolomonszkij, 1980).

A falusi osztály központi magja az átlagosnál jóval nagyobb, a közösség központját két tíz főből álló csoport (2, 7, 9, 14, 15 és 16, illetve 5, 8, 10 és 11) alkotja, bár az utóbbi klikknek is tekinthető. A hat főből álló központhoz kapcsolódik lánc alakzatban a három befolyásolt személy. A lányok központi helyzete jellemző, emellett azonban nem beszélhetünk a fiúk peremhelyzetre szorulásáról és nemi elkülönüléséről sem. A csoport tagjainak több mint 60 százaléka zárt alakzatban (háromszög, négyszög stb.) helyezkedik el. Kapcsolataik sokrétűek. A csoport együttműködési készsége és együttes teljesítményük szintje átlagosnak mondható. A megjelölt személyek (óhajtott vagy deklarált kapcsolatok) és a viszonzott, vagyis kölcsönös kapcsolatok számának összehasonlítása a közösség tagjainak

fokozott kapcsolati stabilitására utal. A közösség stabil, azonban három marginalizálódott tagjának nem nyújt biztonságot. A hatodik osztály nagyon fejlett többközpontú szerkezetet hozott létre: a közösség tagjainak majdnem kétharmada a két zárt alakzatban helyezkedik el; a közösségnek kevés magányos tagja van. A csoport légkörét a konformizmus jellemzi, vagyis a rokonszenvi választásaikat is a közvélemény ítéletének rendelik alá a közösség tagjai, egyfajta ítéleti sablont létrehozva: a választást vélt vagy valós előírásoknak, szabályoknak megfelelően végzik. A jó tanulónak, jó szervezőnek ítélt személyeket választják leginkább szubjektív, baráti kérdésekben is. A csoportban leginkább a központi alakzatot alkotó személyek rendelkeznek szerepekkel: a 2-es számú lányt választották a legtöbben, őt sztárhelyzetűnek is lehet tekinteni. Azonban a tanulók egy része úgy véli, hogy az 5-ös, 7-es, 8-as, 10-es és 15-ös központi szerepkörű lányokra nem lehet számítani. A hatos számú lány kap még nagy mennyiségű negatív jelölést. Azonban csak negatív megítélésű személy (bűnbak) nincs a közösségben: tizenegy személy megítélése kifejezetten pozitív, míg a többieké vegyes.

1. sz. ábra

A falusi iskola szociogramja

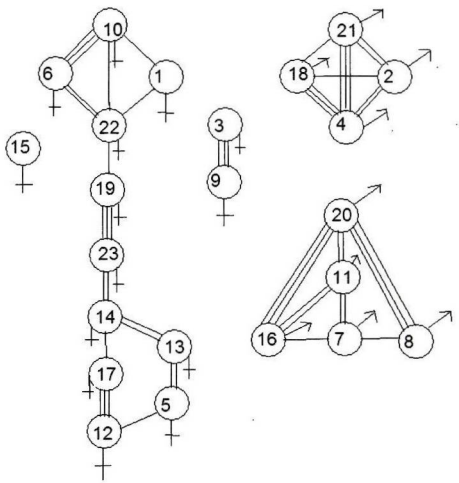


Az első, angol tagozatos városi osztály központi szerepkörű és peremhelyzetű tagjainak aránya is nagyobb, míg a befolyásolt személyeké jóval kisebb az átlagosnál. A négy zárt alakzat közül kettő alkotja a központot (1, 6, 10 és 22, illetve 5, 12, 13, 14 és 17), míg a fennmaradó kettő a közösség peremére szorult. A két központi alakzatot egy kéttagú, lányokból álló lánc köti össze. A perifériára szorult az osztály összes fiúja (két klikkbe tömörülve) és három lány (egy pár és egy magányos). A közösségben a lányok dominanciája nyilvánul meg, a fiúk

nem tudnak a közösség életébe és döntéseibe beleszólni. A kölcsönös kapcsolatok aránya nagyon magas (átlagosan 1,2), ami jelzi a magányosok alacsony számát (1), és a közösség stabilitására utal. A közösség tagjainak együttes teljesítményi szintje az átlagos övezetbe esik. Jellemző a kapcsolatok fokozott stabilitása. Az első, tagozatos városi osztály egyközpontú, széles peremű szerkezetbe tömörül. A csoportlégkört szintén a konformizmus jellemzi. A diákok rokonszenvi döntéseiket is szabályok alapján hozzák meg. A két központban szereplő személyeket nevezik meg leggyakrabban a szerepek betöltőiként: az 5-ös, a 6-os, a 14-es és a 22-es lányt. Emellett a 16-os fiút is több kérdésnél (legműveltebb és legszorgalmasabb) nevezik meg. A 6-os fiú és a 14-es lány kapja a legtöbb pozitív választást (őket akár sztárhelyzetű személynek is lehet tekinteni). Negatív megítélést a 18-as és a 20-as fiú, a 3-as és a 15-ös lány szenved el. Közülük a két lány nagy valószínűséggel bűnbakként vesz részt a közösség életében.

2. sz. ábra

Az első, angol tagozatos városi osztály szociogramja

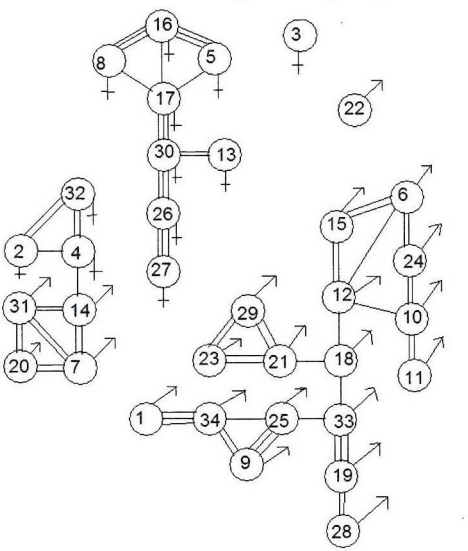


A második városi osztály három nagyobb alakzatra (egy fiú, egy lány illetve egy vegyes) és két magányosra osztható. Központi magjának és a magányosoknak az aránya nagyobb, míg a befolyásolt övezeté jóval kisebb az átlagosnál. A központ három alakzatból (6, 10, 12, 15 és 24; 21, 23 és 29 illetve 9, 25 és 34) áll, amelyben csak fiúk vesznek részt. A lányok alkotta és a vegyes alakzat, illetve a két magányos a peremre szorul – ez a csoport mintegy két harmadát érinti. Valószínűsíthető, hogy ebben az esetben a lányok vannak kizárva a közösség döntéseiből. A kölcsönös kapcsolatok aránya magas (átlagosan 1,1). A közösség szétesett: a szolidaritás alacsony, a csoport tagjai nem képesek figyelemre mél-

tó együttes teljesítményt nyújtani. A kapcsolatok intenzitása azonban megfelelő lenne a közösség működéséhez. A második városi osztály egyközpontú, széles peremű szerkezetet alkot. A közösség légkörét szintén a konformizmus jellemzi. Mind a rokonszenvi, mind a funkcióválasztásos ítéleteket szabályok alapján hozzák meg a diákok. Érdekesség, hogy a központi személyek kevesebb pozitív ítéletet kapnak, mint negatívat. Pozitívan ítélik meg közülük a 12-es és a 34-es, míg negatívan a 10-es, 21-es és 24-es fiút. Emellett pozitív még a 30-as lány, a 14-es, a 19-es, a 34-es és a 12-es fiú; míg negatív a 3-as lány; a 10-es, a 24-es, illetve a 21-es és a 28-as fiú megítélése. Érdekes, hogy a 32-es lány úgy véli, hogy ő szorul leginkább támogatásra és segítségre, továbbá a 11-es fiú szerint ő az, akit legkevésbé szeretnek társai. Ez arra utal, hogy ezek a gyerekek bűnbakként vesznek részt az osztály életében. Valószínű, hogy a közösséget jellemző konformizmus hatására választották magukat.

3. sz. ábra

A második városi osztály szociogramja

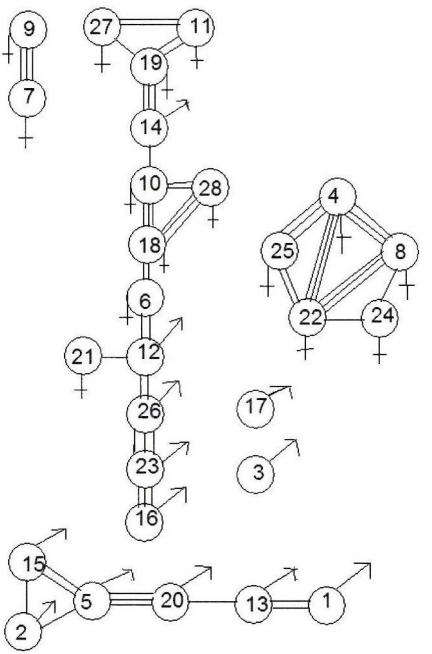


A harmadik városi osztály három nagyobb alakzatra, egy párra és két magányosra osztható. A legnagyobb alakzat összetétele vegyes, míg a másik két csoportosulás kizárólag lányokból illetve fiúkból áll. Az átlagos méretű két alakzatból (11, 19 és 27, illetve 10, 18 és 28) álló központi mag mellett a befolyásolt övezet kicsi, míg a periféria a közösség több mint felét foglalja magában. A lányok alkotta központ többségében fiúk alkotta befolyásolási övezettel rendelkezik. A közösségben sok a kölcsönös kapcsolat, átlagosan egy jut mindenkire. Az első, angol tagozatos osztályhoz hasonlóan a közösség ebben az esetben is szétesett, csupán emberek formálisan létrehozott csoportjáról beszélhetünk. A szolidaritá-

suk alacsony, a csoport tagjai nem képesek együttesen cselekedni és kiemelkedő teljesítményt nyújtani. Ezzel ellentétben a csoport tagjainak kapcsolatai stabilnak mondhatók. A csoport szerkezete egyközpontú, széles peremű, ahol két nagyobb csoportosulás, egy pár és két magányos kerül perifériára. Az egyik csoport – a lányoké – klikk, amely képes tovább bomlasztani a közösségnek már kevéssé nevezhető csoportot. A légkört szintén a konformviselkedés határozza meg: a tagok szabályoknak megfelelve hozzák meg döntéseiket. A 18-as lány kapja a legtöbb pozitív és szerepre vonatkozó szavazatot is, őt tartják társai a legalkalmasabbnak az osztályfőnök helyettesítésére és az iskolai rendezvények megszervezésére, ő a legigazságosabb, az osztály legaktívabb tagja, a legműveltebb, a legszorgalmasabb, és társai szerint ő lesz a leghíresebb is. Rajta kívül még a 10-es és a 11-es lány kapott jelentős mennyiségű szavazatot különböző funkciók betöltését illetően. Az osztály megítélése tagjait illetően szélsőséges: 3 teljesen pozitív (24-es és 27-es lány és 26-os fiú) és 1 negatív megítélésű személy (3-as fiú) említhető, ő magányos és valószínűleg bűnbak is.

4. sz. ábra

A harmadik városi osztály szociogramja



Minden osztály esetében a konformizmus határozza meg a légkört, ami a csoport által elfogadott normához való alkalmazkodást jelenti, amely a csoport életének bármely területén megnyilvánulhat (ítéletalkotás, viselkedés stb.) (Csepeli

2001). A második városi osztály kivételével – ahol a fiúk vannak többségben – minden osztályban a lányok alkotják a közösség központját/központjait. A falusi és a harmadik városi osztályban nem jelent problémát a lányok és fiúk elkülönülése. A harmadik és a második városi osztály esetében azonban nem beszélhetünk közösségről, az osztály tagjai elkülönülnek, nem képesek közös ügyekért hatékonyan együtt dolgozni. Emellett a második városi és az első, tagozatos városi osztályban a nemi elkülönülés is problémá(ka)t okoz. A falusi osztály összetartóbbnak bizonyult, mint a három városi; sokkal kevesebb a magányos a falusi osztályban, mint a városi osztályok széles perifériáján.

Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy az oktatási-nevelési intézmények jelentős hatással vannak a baráti kapcsolatok alakítására. Befolyásolják a barátok találkozásának helyeit, a barátságok kötésének módját stb. Emellett az eredmények a nemi és a településtípus szerinti differenciálódás mértékének csökkenését mutatják: a falun és városban élő hatodik osztályos diákoknak nagyjából ugyanannyi barátjuk van; hasonló módon és hasonló helyeken kötik barátságaikat, ugyanazokról a témákról beszélgetnek. A nemi elkülönülés az osztályokon belül még mindig jelentős probléma, azonban lányok és fiúk között is csökkent a különbség; nincs jelentős eltérés a barátaik számát, barátságaik kötésének módjait és helyeit tekintve. Ez utóbbi esetében egy kivétel van: a fiúk nem szoktak a bevásárlóközpontokban barátságokat kötni vagy oda találkozót megbeszélni a barátaikkal. A jelenség okaként az internethasználatot véltem felfedezni: mind a falusi, mind a városi iskola diákjai nagy arányban rendelkeznek számítógéppel és internethozzáféréssel is otthonukban, ezenkívül a városi netkávézókban vagy a falu Teleházában használhatják a világhálót. Az internet kitágítja számukra a világot, ezáltal a földrajzi távolság kiküszöbölését is lehetővé teszi. Számos tanulmány és folyóirat, digitalizált könyvek, filmek, zenék, szemléltető anyagok stb. érhetők el így el, emellett a diákok iskola utáni kommunikációját is megkönnyíti, mivel megteremti az azonnali véleménycsere lehetőségét is.

IRODALOM

Csepeli György (2001): A szervezkedő ember: a szervezeti élet szociálpszichológiája. Osiris Kiadó, Budapest.

Kolominszkij, Jakov L. (1980): A szociometriai helyzetet (pozíciót) befolyásoló tényezők. In: Pataki Ferenc (szerk.): Csoportlélektan. Gondolat Kiadó, Budapest. 391–430.

Kon, Igor Szemjonovics (1977): A barátság. Fordította Csepeli György. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Martonné Tamás Márta (2007): Pályaválasztás és szelekció. A szociometriai módszer

alkalmazása alsó- és középfokú oktatási intézményekben. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ, Budapest.
MÖNKS, Franz J. (1998): Fejlődéslélektan. 2. kiadás Fitt Image Kiválasztó, Tanácsadó és Képző Társaság – Ego School, Budapest – Szentendre.
Dr. TÓTH László (2005): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen.

SEBŐ, ANITA SZILVIA

THE WAY OF MAKING FRIENDSHIPS AND THE FRIENDSHIPS OF THE 12-YEAR-OLD PUPILS IN SCHOOL

In my paper, I examine the twelve-year-olds friend relations and friendship habits, in particular, the school friendships. The school friendships significantly determine the children's behaviour within the walls of the school and outside. The pupils of four sixth-grade classes in two Borsod-Abaúj-Zemplén county elementary schools completed the sociometry and the questionnaire about friendship habits. I have tried to find out what friendship means to the twelve-year-old pupils; where they study and how they make friendships, and type of township and sex that takes into account to differentiate the students' habits of friendship and friend relations. According to the results, type of township and sex doesn't affect the friendship. I presume that this phenomenon may be explained by Internet use increased, which eliminates the difficulties caused by geographical distance.

SZÜCS, ESZTER CECILIA

Exploitation of our foreign language knowledge on spot – Survey among Hungarian citizens living in Cork, Ireland –

It is a widely known fact that preference is for those employees who speak at least one foreign language. It is worth to spend one or two year in a native speaking country to practise our skills. Never answered question what is a minimum of language knowledge which is needed to start a new life in a foreign country. I made a survey among the Hungarian employees working in Ireland to find out how much they had been able to speak English before they arrived to Ireland.

Introduction

Reading the statements of international and national chief executives, managers it is more and more evident that in the labour market it is an advantage if the employee spend at least a year abroad. It is worth to work one or two years abroad and to take the challenge to live in a different cultural and language environment. This experience can be beneficial later in the Hungarian labour market.

The knowledge of one or two foreign languages is a must for all the European citizens who would like to seek their fortune in another country. The Hungarian know it as well, however as for the data of Eurobarometer (2006) 58% of the population is not able to communicate in any other languages but Hungarian (only 3 nations have worse results- Ireland, The United Kingdom and Italy).[1]

As for the various survey data most of the Hungarian employees settle down in the United Kingdom and in Ireland. Both in Ireland and in the UK Hungarian employees are much sought.

It is not possible to find proper information about the exact number of Hungarian employees in Ireland. *„In the first 12 months following the join of the new member states 83 thousand, then between May 2005 and October 2005 another 66 thousand PPSN (Personal Public Service Number) were issued to the citizens of the 10 new member states. The Ministry of Labour believes that the one third of the immigrant employees stay permanently, it is about 50 thousand people. The number of the Hungarian is about 2–3%, 3–5000 registered and 1–2000 employees. The Irish government believes the foreign employees are necessary for the economic development.".*[2]

Cork city is a popular destination of the Hungarian as the working opportunities are very good. It is still true that in the hospitality sector and in the building

industry the employees are mostly from abroad. They are the ones who are happy with the working conditions and flexible enough to start a career in these economic sectors.

As the possibilities of the immigrants are limited it is a widely known fact that English language is a mediator among the non-native English speakers.[3]

This essay shows the results of a survey that I made about the English language knowledge and English language use of Hungarian employees living in Cork City. I tried to focus on the main areas: I wanted to know who much they had been able to speak English before they arrived in Ireland and if they were able to jump on the rank scale thanks for their developing English.

Language knowledge of the Hungarian

As for the statistic data in the primer 15 member states 45/100 people are possible to communication in another language but their native. This rate is much lower in the ex-socialist countries. A 1996 EU survey mentions Hungary as a negative example where the rate is the lowest in the region. Although neither the Czech Republic nor Poland had much better result the number of people speaking English or German was double than in Hungary.[4]

The survey of Eurobarometer March 2002 reports that among the 10 new member states Slovenia is number one in the line as for the foreign language knowledge of the citizens. 71% of our South-West neighbours can speak at least one of the 5 Western languages (English, German, Italian, Spanish, or French). 45% of the Czech, 36% of the Estonian, 33% of the Polish, 30% of the Lithuanians and 29% of the Slovakian and the Romanian claimed the same. IN the primer 15 states the rate is 53%, in Hungary it is 19%. About one fourth of the young Hungarians speak foreign languages.[5]

2002 survey data of Gallup show that Hungary with 25% is 11th of 13 countries tested about the knowledge of English, German or French among citizens. In Poland the rate is 33%.[6]

On the whole we could make a not so good conclusion: according to the various survey data the Hungarian have been the last in line in foreign language knowledge of the European citizens recently. There are many cultural, social, educational and economical reasons that try to explain the shameful results. Not to focus only on the negative aspects we must emphasise the developing tendencies in the English language knowledge of the young. For the last 15 years the rate more than doubled. In the 90s' around 12% was the rate of foreign language speakers in Hungary, in 2001 it was 19, 2% and in 2005 it reached 29%.[7]

To find the real reasons of the current state is not easy. Possibly the main reason is that we started too late. The initiatives to reform language teaching were present at the transformation of the system in 1989. Basically it was the

time when the spread of the Western languages started in Hungary. Despite the fact that sometimes there were not even qualified language teachers, from 1998 the language learning became compulsory even in vocational schools is 9-10th grade. From 2003 secondary schools are allowed to start language preparatory years, when students can reach a high level of foreign language knowledge. At the Millennium, just like in many other European countries, English became the leading foreign language to be taught in Hungary.[8]

Specialists claim that the late leaving certificate reform and the language specialities of the Hungarian language are the main reasons why we speak languages the least in Europe. We have our programmes to fall into line with the other countries but we have to wait for the results. The lack of foreign language knowledge is a disadvantage in any abroad travel especially in case of a permanent stay, like starting a career. The success of our neighbour countries can be caused by the earlier introduction of the new leaving certificate system.[9]

In 2003 the so called "Világ–Nyelv Program" (World-Language Programme) started as a part of a new, complex, foreign language- developing strategy. Its aim is that every student, by the time of leaving school should be able to speak at least one language on B2 level and another one on A2.[10] The programme yearly supports the various levels of language teaching with tenders. (2009 is the 7th year of tenders). Hopefully with the help of these tenders in couple of years more and more young people will have the possibility to learn foreign languages.

Foreign language learning in school system

The basic scene of foreign language learning is the school. EU citizens have learnt foreign languages in primary school (24%), secondary school (59%) or vocational school (17%). In Hungary these rates are the following: 34%, 45%, and 8%.

From the 1980s' the interest of the parents has been raised towards the possibilities of foreign language knowledge. They required that at least one Western language must be thought in the compulsory education.

In the first stage of language teaching changes happened the language change itself, and as a result, by 1992/93 975 thousand students had learnt a Western language and only 200 thousand learnt Russian. In 1989 it was the other way, 928 thousand learnt Russian and only 275 thousand learnt a Western language. In the second stage significant horizontal and vertical expansion happened: more and more students learnt foreign language from a certain age group, in more weekly number of hours, among less students in one group with a greater variety of possibly chosen languages.

In the secondary schools – mainly in grammar schools – one of the main aims of students has been to pass successfully, at least one, B2 level state language

exam (to get language exam complement, to fulfil the requirements of employers, to get extra points with the university entrance exams).[11]

Monitoring the period of language learning we can see that the higher the quality of education is the longer the period of language learning is. Almost 2/3 of the grammar school students start a foreign language by the time they enter the 11th grade, while this rate is 50% in secondary and 38% in vocational education (2006 survey).

1. Chart:

The distribution of students in different scene of education concerning their language learning period in their 1-8th grade, 1995/96–2002/03 (%)

Scene of education	How many years they learnt languages in the 1-8. grade %				
	0	1-3 years	4-5 years	6-8 years	Sum
Grammar school	0,8	2,3	34,0	62,9	100,0
Technical school	1,3	2,9	42,4	53,4	100,0
Vocational	7,0	7,3	48,1	37,6	100,0
Sum	2,4	3,7	40,7	53,1	100,0

The second chart shows that the popularity of English language grows with the grades. In case of the technical schools the rate of English and German seems equal, only in the junior section German is more popular [12].

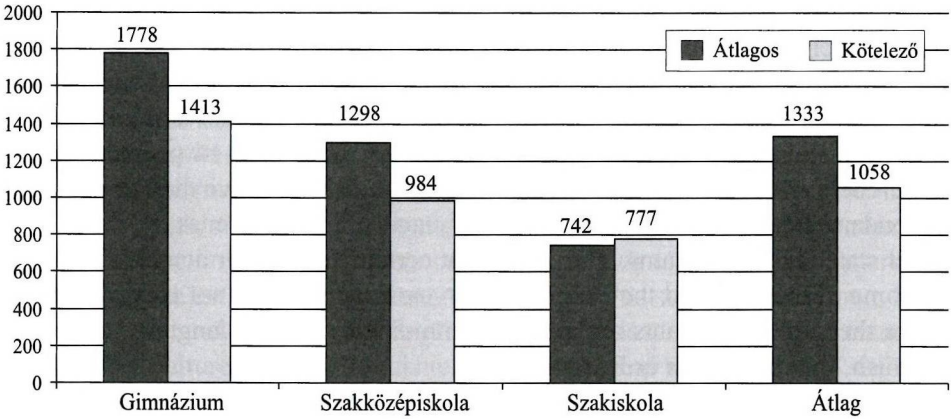
2. Chart:

The rate of the two most popular languages among the students in 1-9 grade, 1995/96–2003/04 (%).[13]

Grade	Grammar		Technical		Vocational	
	English	German	English	German	English	German
1.	18,7	17,0	13,0	15,2	7,2	12,0
2.	24,2	20,8	17,3	19,2	9,6	15,1
3.	36,1	29,3	26,8	28,2	15,5	24,7
4.	52,2	41,9	45,0	45,0	31,3	46,7
5.	56,9	44,2	49,6	48,2	35,4	51,4
6.	57,4	44,3	50,0	48,3	35,5	51,3
7.	59,2	44,7	50,6	48,4	35,7	51,2
8.	59,9	45,2	50,7	48,4	35,8	50,4
9.	90,2	68,9	58,2	41,3	35,0	55,5

1. Graph:

The average (dark) and the compulsory (light)number of all second and third languages 1-12 grades, all kind of secondary schools (Grammar, Technical, Vocational) 1995/96–2006/07.[14]



During 12 years in public education 30% of the students learn foreign languages in lower number of lessons than compulsory while 60% learn them in a higher lesson number. An average 1222 number of lessons would be enough to fulfil the requirements of the EU, to have threshold level foreign language knowledge in two other but native languages.

Participants and method of the survey

The survey is based on personal interviews; therefore my aim was not a statistically representative one. My 15 participant can not stand for the whole of the Hungarian employees. Basically I tried to find the connection between the level of English language knowledge and the career they made. The members of the group are native Hungarians, age 20-40 who have lived and worked for 1-5 years in County Cork, Ireland. They work in different positions in different work places.

The aim of the survey

The aim of my non representative survey is to get answer to two very important questions with the help of a questionnaire. I wanted to know if it is possible to start a life in Ireland without any English knowledge and if it had been possible to jump on the rank scale with continuously developing English.
My hypotheses:

(1) At least A2 level English is needed to start a career in Ireland.

(2) With the help of better foreign language knowledge someone can enter a higher position. That is my "Better English - Better Job" hypothesis.

Results

The participants have lived in Ireland for 2 years on the average. 2 of them had lived in a native English speaking country before and 3 of them in other countries (Austria, Germany, Israel). There is only one person who did not have any English knowledge when he arrived in Cork. The other 14 people were on different levels in English and had different documents to prove their knowledge: secondary school leaving certificate, language school diplomas, A"2, B2, C1 level state language exams. They were not certain about their actual knowledge as some of them passed the exams 10–15 years ago and had not used it actively since then. 10 participants are able to communicate in a 3rd language (German, Spanish, Italian, French or Russian).

The next questions were in connection with their success of English at work. All of them agreed that at least A2 level of English is needed to the everyday communication and to get job. About 2 months were needed for them to learn the special terminology of their working environment and use it without mistakes. They mentioned the lack of grammatical awareness as their main defect. Although it is not a disadvantage as none of them is in a situation where official, prober written English is a must. Emphasis is on spoken communication, their vocabulary expands while their grammar many cases declines. Only the one who arrived without any English knowledge took part in English course in Ireland. After he had arrived he took a course of English, 20 hours weekly. When he finished the course, he spoke and wrote on A2 level.

My next question was the chore of my survey. I wanted to know if they had been able to achieve a higher position thanks for their developing English. The answers were not obvious. None of them thought that they achieved a better position primarily because of their better English. Although as an English teacher myself I have a different opinion about it. It is evident that they had to spoke in English, convince their future employers and show their professional knowledge in a language that is not their native. It is only possible because they improved their professional knowledge in English, in a native country.

That was the time one my other hypothesis appeared. It is not easy to make a deduction. I only had one participant arriving without English but he only started a career when he had already taken an English language course. Very interesting that he made the biggest career, started as a fish stall assistant at the market and finished as assistant bar manager by a 4 star hotel.

My last question was in connection with their future language learning aims. Only 2 languages were mentioned: German, as they want to move closer to

Hungary (Germany, Austria); Spanish because of the rough weather conditions they want to spend at least the summer season in Spain, the Canary or the Balearic Islands.

Deductions

As the survey is not representative we cannot make proper deductions. I have already implied that I was not able to prove my hypotheses. However I could analyze the answers and make my deductions. None of the participants answered that their developing English helped them to find a better job but their expanded vocabulary, motivation and self-confidence (so which blocked the appearance of Krashen's affective filter.[15]) were crucial conditions of a successful interview even if they are on different opinion. As a result of this survey and my own Irish experience, I stand that previous English knowledge is a must to enter Ireland, fit into another culture, another linguistic environment and to start career.

Conclusion

The essay is based on a survey focusing of the standards and effectiveness of foreign language (mainly English language) teaching in Hungary. I wanted to see which is more effective- learning a language in Hungary or acquire it in a native country. My further aim is to widen the number and nationality of the participants with asking other immigrants in Ireland. With this I will be able to compare the situation of English teaching in other Central-, Eastern European countries.

Unfortunately the situation in Hungary is not satisfactory but developing tendencies are shown. It is our choice if we make the best of it.

Jegyzetek

[1] Kurtán Zsuzsa–Silye Magdolna: Szaknyelvi kompetenciák – EU-elvárások és a hazai helyzetkép. In *Kommunikáció az információs technológia korszakában*. Szerk. Sárdi Csilla. MANYE–Kodolányi János Főiskola. Pécs–Székesfehérvár, 2003. 263.

[2] *Munkavállalás az EU-ban – Írország.* www.vmkik.hu/index.php?id=1506 (letöltve: 2008. 10. 24. 12:38)

[3] Feketéné Silye Magdolna: *Nyelvi kompetencia-elvárások a multikulturális munkaerőpiacon.* www.date.hu/acta-agraria/2002-01/feketene.pdf (letöltve: 2008. 10. 24. 11:42)

[4] Háry László–Huszti Judit: Összhangban az EU nyelvpolitikai törekvéseivel. In *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szerk. Tóth Szergej. Officina Press Kft., Szeged, 2003. 287–291.

[5] Brádeánné Gacs Judit: *Felnőttek nyelvi képzése – feladatok és lehetőségek.* http://elib.kkf.hu/okt_publ/b_ 007.pdf (letöltve: 2008. 10. 25. 16:17)

[6] *Élet az Európai Unión kívül.* www.gallup.hu/gallup/release/mo_eu_020322.htm (letöltve: 2008. 10. 24. 20:42)

[7] Nikolov Marianne: *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében.* www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvoktatas-03_nikolov_marianne (letöltve: 2008. 10. 25. 16:47)
[8] Kuti Zsuzsa–Morvai Edit: *Idegen nyelvi kompetenciaterület. Szakmai koncepció és programtantervek.* Educatio Kht., 2007. 5–6.
[9] Király Zsolt (ELTE Angol–Amerikai Intézet) www.english-success.hu/index.php?id=54 (letöltve: 2008. 10. 25. 14:48)
[10] www.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=59 (letöltve: 2008. 10. 25. 14:48)
[11] Vágó Irén: *Nyelvtanulási utak Magyarországon.* www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_ nyelvoktatas-06_vago_iren (letöltve: 2008. 10. 25. 17:52)
[12] Vágó Irén: *Nyelvtanulási utak Magyarországon.* www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_ nyelvoktatas-06_vago_iren (letöltve: 2008. 10. 25. 17:52)
[13] Ibid
[14] Vágó Irén: Nyelvtanulási utak Magyarországon. www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_ nyelvoktatas-06_vago_iren (letöltve: 2008. 10. 25. 17:52)
[15] Bárdos Jenő: *Nyelvpedagógiai tanulmányok,* Iskolakultúra-könyvek 24. Szerk. Géczi János, Iskolakultúra, Pécs, 2004. 91.

SZÜCS ESZTER CECILIA

NYELVISMERETÜNK HASZNOSÍTÁSA CÉLNYELVI ORSZÁGBAN – FELMÉRÉS ÍRORSZÁGI MAGYAR MUNKAVÁLLALÓK KÖRÉBEN CORKBAN –

Közismert tény, hogy a munkáltatók előnyben részesítik azokat a munkavállalókat, akik legalább egy idegen nyelven kommunikálnak. Érdemes célnyelvi környezetben tölteni egy vagy két évet, hogy készségeinket gyakoroljuk. Máig megválaszolatlan kérdés, hol az a nyelvi minimumszint, amellyel új életet kezdhetünk külföldön. Ennek megismerése céljából felmérést végeztem Írországban dolgozó magyar munkavállalók között angol nyelvi előtanulmányaikkal kapcsolatosan.

Jelen tanulmány bemutatja a különböző európai uniós nemzetek nyelvtudással kapcsolatos statisztikai eredményeit, a hazai iskolai nyelvoktatás megjelenési formáit és végül saját felmérésem eredményeit és értékelésüket.

TATIANA IATCU

APPROACHES TO PHRASAL VERBS IN ROMANIAN ENVIRONMENT

The article shortly defines the essence of English phrasal verbs and their occurrence in Romanian books before and after 1989, a significant turning point in the Romanian recent history. Then some teaching drills to ease their acquisition are mentioned.

What phrasal verbs are

The first stage in studying a language is learning words by oral repetition, and they are usually one-word lexemes. After getting familiar with them, it is very difficult to accept that a combination of words that you know very well might have a totally unexpected meaning, especially when the briefest of words, a preposition, might be added, that is, phrasal verbs.

Phrasal verbs are idiomatic combinations of a verb and adverb (*get by*), or a verb and a preposition (*call for*), or a verb and an adverb and a preposition (*call down on*).

Most of these combinations also have a lexical meaning that can be understood from the component parts: *breathe out*, as a non-idiomatic construction means 'to let out air through the nose or mouth', e.g.

(1) *The doctor asked me to breathe in, then to breathe out with all my might.*

As an idiomatic construction it means 'to express something', e.g.

(2) *She stood with her eyes raised to the sky, breathing out prayers.*

Phrasal verbs raise problems for the foreign students not only because of their meanings, which cannot be predicted from the meaning of the verb and its following particles, but also because of their grammar. Sometimes the parts of the phrasal verbs can be separated:

(3) *Try to blow it up.*

Some phrasal verbs are always used without being split:

(4) *He left off working.*

Others must always be used separated:

(5) *She kept the door open.*

A short history of their use in books and textbooks

To the Romanian student of spoken English phrasal verbs mean uncertainty and fear of misinterpretation. However in literature the scene is a little different The literature written before 1989 fell into two categories, a) literature written by English or American writers (or writers belonging to the Commonwealth, or other foreign writers translated into English) and b) Romanian literature translated into English. The first group was intended mainly for pupils and undergraduates. Until 1989 you could hardly find an unadulterated and unabridged English book; what you could buy were books in English printed in Russia. Those published in Romania followed the Russian pattern: again they were simplified and abridged. The complex grammar patterns were changed and difficult words replaced or explained in a footnote. For example, *Selected American Short Stories* begins with Jack London's *Love of Life* where all the phrasal verbs are explained in footnotes (*run them down* = capture; *edge away* = tend to go; *she dodged out of reach* = she avoided the blow, etc.). The other multi-word verbs are used in their literal meaning: *call out, put together, pile over, grope about, come upon, lay off to the left somewhere, etc.*

In the English translation from Romanian of Titus Popovici's *The Stranger* done by Lazar Marinescu in 1962, aimed at a global market, we find 14 phrasal verbs in seven pages (*look like, get through, lead to, watch over, hand on, pass over, look forward to, knock off, strike up, lean against, bite off, go on, move up, take off*). In W. Somerset Maugham's *The Outstation* there are 29 phrasal verbs in the same amount of pages. In *Fairy Tales and Legends from Romania*, in seven pages of the tale "Greuceanu", there are, we could say, an excess of 32 phrasal verbs compared with the same number of pages from "The Three Feathers" belonging to *English Fairy Tales*, where there are 25 phrasal verbs. In the play *The Mason* (eleven dramatic versions based upon the myth of Master Manole, translated into English by Dan Brudascu), we find 40 phrasal verbs in the same seven pages. None of these phrasal verbs are explained in a footnote as the audience was not meant to be Romanian.

Again, in Romania we do not find many phrasal verbs in the English language school textbooks before 1989. When original texts were used in literary studies, they carefully got rid of words and phrases thought to be difficult to understand or learn. An example is the passage taken from E. Hemingway's *The Short Happy Life of Francis Macomber*. We shall illustrate this with the same short passage, the former in the original short story and the latter from the textbook.

(6) *They were behind him and Macomber was filling his rifle, dropping shells onto the ground,* ***jamming it, clearing the jam****, then they were almost up with the bull when Wilson yelled "Stop," and the car skidded*

so that it almost ***swung over*** *and Macomber fell forward onto his feet,* ***slammed his bolt forward*** *and fired as far forward as he could aim into the galloping, rounded black back, aimed and shot again, then again, and the bullets, all of them hitting, had no effect on the buffalo that he could see.* (*The American Tradition in Literature* 1957 vol. 2:1099)

(7) *They were behind him and Macomber was filling his rifle, dropping shells unto the ground, then they were almost up with the bull when Wilson yelled "Stop", and the car skidded so that it almost* ***turned over*** *and Macomber fell forward onto his feet, and fired as far forward as he could aim into the galloping, rounded back, aimed and shot again, then again, then again, all of them hitting, had no effect on the buffalo that he could see.* (*Limba engleza*, 1989 cl. a XI-a: 131)

Manipulation of literary texts no longer occurs. Schoolbooks containing language and literature are being adapted to the new methods of teaching and linguistic trends. For example, until 1989 schoolbooks were available for more than 15 years without the slightest change of their content. Nowadays writers submit their work to a board and teachers have the possibility of choosing the book they consider suited to their needs. The schoolbooks written by Romanian authors and published by Oxford University Press are largely used in teaching English in the Romanian schools. The British Council played an advisory and co-ordination role in their creation of the new textbooks and adhere to the principles laid down in methodology textbooks as accepted in today's English Language Teaching environment so the language does not differ too much from the one used by the native speakers of English. Phrasal verbs have their normal place in the lessons. In *Pathway to English-English Scrapbook* for seventh grade students, Units 1 ("Tastes and behavior") and 2 ("A birthday party") contain 13 and 14 phrasal verbs respectively, while Unit 3 ("Museums") contains only 4. The topic under discussion therefore dictates the inclusion or otherwise of phrasal verbs.

In *Pathway to English-English News & Views* for eleventh grade students Unit 1, for example, ("Travelling in Great Britain") there are seven lessons together taking up 23 pages which contain up to 54 phrasal verbs. Unit 4 ("Discoveries and inventions") consists of seven lessons taking 21 pages and contains 55 phrasal verbs, 15 alone found in a fragment from "The Adventures of Huckleberry Finn" by Mark Twain. Surprisingly, the workbook, which is made up of 64 pages has only one exercise dealing with phrasal verbs (ex. VIII, p.23).

Ways of teaching phrasal verbs

Phrasal verbs are now part of the discourse, and many of them are no longer considered as belonging to slang. They are used in everyday speech, in radio and television programs, to make the speech more vivid and colourful. As they are based mainly on words of Anglo-Saxon origin, they do not have a counterpart in languages whose vernaculars are based on Latin and Greek words. Romanian being a Romance language, the student will often resort more to the word he knows better, that is a Latin-based one, than to an Anglo-Saxon one, which can be easily misinterpreted due to its many-folded meanings. Thus, if we want our students to use as many phrasal verbs as the natives do, the only thing to do is to teach them phrasal verbs before their Latin-based synonyms.

Teaching phrasal verbs can imply at least three criteria: one syntactic, one semantic and the third methodological. The syntactic criteria are applied to the word order, that is, by what especially are the verbs from the combinations followed, an adverb, a preposition, an adverb and a preposition, an *-ing* form, an infinitive or a *that*-clause. This is difficult enough as not to form the base for many exercises. Usually, they are mingled through the other types of exercises and criteria. Most exercises are based on semantics and teaching methods.

An example of exercise based on syntactic criteria is the following:

Match each phrasal verb in column A with a word or phrase in column B to give a common phrase. Then find a verb in column C which defines each phrasal verb:

A. *come in for* - B. *a lot of criticism* - C. *receive.*

From a semantic point of view, phrasal verbs can be learned taking into account their three components: the verb, the preposition, the adverb, or adverb and preposition. Thus verbs can be grouped according to their surface structure, the exercises being conceived either around the verb or around the particles. Some types of exercises can take into account the whole combination, some are based on their different constituent parts, i.e. verb, adverb or preposition.

Using various patterns of exercises a teacher can construct his/her lesson on phrasal verbs using different techniques, according to the topic of the lesson, the age of the pupils, their knowledge of English and their interest in the matter. As teaching English has centred upon the student lately and not on the teacher, work can be done individually, with exercises or tests, usually used for a checking up. A better way, in my opinion, is working in pairs, groups or teams. The students are encouraged to talk, to improvise conversations based on a certain topic and making use of phrasal verbs related to it and already explained to them.

Another way of studying phrasal verbs is accessing the Internet where one can find many entries (up to 36,800 in February 2003; 821,000 in May 2010). An interesting fact noticed about these entries is that scores of dictionaries for phrasal verbs are provided by British and American printing houses, while exercises are

mainly provided by people from non-English-speaking countries. Thus we have translations of phrasal verbs in Russian, Spanish, Italian, French, Greek, Polish, German, etc. Many exercises are matching games, quizzes and tests. Phrasal verbs can be found grouped by topic, theme and semantic field, or centred upon one verb or a certain adverb or preposition.

Conclusion

Phrasal verbs together with idioms play an extremely important role in using a more colloquial and colourful language and in making the conversation more friendly and informal. The new teaching methodology, the new textbooks and the possibility of having a native speaker of the English language as a teacher, enables the Romanian learners of English to get closer to English as it is generally spoken in Anglo-Saxon countries and to move away from a more stilted, Latin based language.

References

Achim, A. & Comişel, E. & Mastacan, L. & Popovici, R. (1998): Pathway to English. English Scrapbook. Oxford University Press, Oxford.

Bradley, Sculley, Croom, Beatty, Richmond, Hudson Long, E. (Eds.) (1957): The American Tradition in Literature vol. 2. W. W. Norton & Company Inc, New York.

Brudascu, Dan (transl.) 1996 The Mason. Dokia Publishing House, Cluj.

Popovici, Titus (1962) The Stranger. Editura Meridians, Bucuresti.

Maugham, Somerset W. (1924): The Outstation. http://maugham.classicauthors.net /outstation/.[2010.02.19.]

Trifu, S., Popa, E., Popa, I. A. (1974): Selected American Short Stories. Editura didactica si pedagogica, Bucuresti.

***Fairy Tales and Legends from Romania (1971). Eminescu Publishing House, Bucharest

***English Fairy Tales (1994). Wordsworth Editions Ltd, Great Britain.

***Limba engleza cl. a XI-a, (1989) Editura didactica si pedagogica, Bucuresti.

IATCU, TATIANA

A FRAZÁLIS IGÉK MEGJELENÉSE ROMÁN KÖRNYEZETBEN

A tanulmány célja röviden ismertetni az angol frazális igék lényegét és megjelenésüket a Romániában kiadott könyvekben az 1989-es sorsdöntő történelmi változások előtt és után. Az ismertetés után következik néhány javasolt tanítási gyakorlat bemutatása.

KÖNYVISMERTETÉS

Barakonyi Károly (szerk.) (2009): Bologna „Hungaricum". Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Barakonyi Károly *Bologna „Hungaricum"* című műve napjaink egyik legfelkapottabb, felsőoktatással kapcsolatos témáját dolgozza fel. A bolognai folyamatnak a speciális magyar fűszerezésű recepciója azonban nem a követendő példák sorát vagy a sikertörténetek hogyanjának a receptjeit gyarapítja. A szerző meglátása szerint a magyar felsőoktatásban az elmúlt években lezajlott változtatások mögött hatalmas munka, rendkívül sok befektetett energia és ráfordított idő húzódik meg, mégis számos ponton lehet hiányérzetünk. Hiányérzet a Bolognai Nyilatkozatban foglalt dekrétumok és az azok realizálódása közötti diszkrepancia mentén észlelhető, amely – bár minden országnak megvan a maga saját Bologna-folyamata – a sajátos magyar feladatértelmezésben és megvalósulásban jelenik meg. Ezek mentén az egyik fő problémaként az európai felsőoktatási reform céljainak történő meg nem felelést és ezáltal a reform hiábavalóságát érzékelhetjük.

A könyv hangvételén mindvégig érzékelhető szkeptikus jelleg mögött sajátos pozíció húzódása sejlik fel, még a témában kevésbé járatos olvasóban is. Barakonyi Károly neve ismerősen cseng a bolognai folyamattal kapcsolatos témák iránt érdeklődő publikum számára, az egyetemi oktatók-kutatók és a hallgatóság körében egyaránt. A szerzőt általában jellemző kritikai habitusa a magyarországi megvalósulás sikertelen mikéntjét tekintve erősödik fel, amelyben mind a kormányok, a felsőoktatási vezetők, mind pedig a hallgatóság, mint aktorok, érintve vannak. Bár a kötet témáját illetőleg tudományos érdeklődésre számot tartó kérdéskört boncolgat, a kötet szerkesztője már bevezetőjében leszögezi, hogy *„a könyv nem akadémiai disszertáció"*, és mint ilyen, *„nem is kíván megfelelni a tudományos kutatásoktól elvárt szigorú követelményeknek"*(Barakonyi, 2009: 9). A szerzőnek a munkában Schwartz Kitti felsőoktatási vezetőkkel készített mélyinterjús elemzése és Szabó Tibornak a magyar felsőoktatási rendszer működéséről szerzett gyakorlati tapasztalatai is segítségére voltak. Az empirikus vizsgálatok, a szakirodalom tanulmányozása és a gyakorlati ismertekből nyert tapasztalatok együttesének hasznosítása adta a következtetések megfogalmazását, amelyek egy későbbi, tágabb körben végzett, mélyebb felsőoktatás-kutatás kiinduló hipotéziseként használhatók fel.

A kötet hat fejezete a tágabb értelemben vett perspektivikus megközelítés felől, a magyarországi végrehajtásért felelős aktorok tevékenységének és véleményének vizsgálatán keresztül, az intézményi szintű összefüggéseken át halad az újragondolás mint megoldási alternatíva felé.

A *Bologna felülnézetben* című fejezettel kezdve az egyetemek kialakulását, valamint átalakulásukat ismerhetjük meg, először általános, majd hazai aspektusból tekintve, melyet a felsőoktatás funkcióváltozásának bemutatása követ. Szczepanski 1963-as A felsőoktatás szociológiája című művéből megtudhatjuk azt is, hogy a változásra azért van szükség, mert *„az egyetemek elszakadtak az élettől"* (Szczepanski, 1969:22. In.: Barakonyi,

2009:26). Ez a mű a múlt század derekán, szocialista miliőben született alkotás, olyan, a felsőoktatási expanzióval kapcsolatos problémákat feszeget, amelyek a mai európai társadalmakban kibontakozó (vagy inkább igen vehemensen, dübörögve zakatoló) bolognai folyamat kapcsán is megállják a helyüket. Ma azonban már nincs idő a gondolati síkon megvalósuló tétova merengésre, hiszen a gazdasági versenyképesség, az emberek élete a tét. A felsőoktatás modernizálását és ezáltal a gazdasági innovációt szolgálja az európai oktatási miniszterek által kiadott Bolognai Nyilatkozat, amelyben olyan stratégiai célokat rögzítettek, melyeket az aláíró országok magukra nézve követendőnek vallanak. Bár a bolognait követően még számos hasonló nyilatkozat és jelentés született (a kötetben kivonatolva megtalálhatók az európai felsőoktatási reform leglényegesebb dokumentumai), amiket az európai államok aláírásukkal szentesítettek, hazánkban már az első években érezhető bizonytalanság és szkepticizmus volt jellemző a reformokat illetőleg, amely súlyos években megjelenő hátrányt jelentett a nyugat-európai (verseny)társakkal szemben. Az első fejezet a Bolognai Nyilatkozat kívánalmainak sorra vételezésével analizálja azok magyarországi megvalósulást, majd a formai, módszertani funkciók teljesületlenségéről ad számot.

A *Bologna alulnézetben* című fejezet a Bologna-folyamatban közvetlenül érintetteket veszi górcső alá. Interjús megkérdezések segítségével olvashatunk a folyamat végrehajtóinak a megvalósítással kapcsolatos benyomásairól, esetleges ellenérzéseiről. Az eredmény egyenesen megdöbbentő. A támogatási rendszer megváltoztatása egyfajta megélhetési pánikot generált, amely a hazai intézmények egymás közötti rivalizálását, az egyetemi és főiskolai intézmények kiszorítósdi-játékát eredményezte. Bár a bolognai kihívás az intézmények különböző programok mentén zajló stratégiai tömörülését tette volna kézenfekvővé, inkább a rövid távú célok teljesülése érdekében létrejött, az intézményi és egyéni érdekek mentén szerveződő konzorciumok kialakulása vált jellemzővé. Megdöbbentő realitássokként hat az emberre, ahogyan a különböző intézmények és szakmai bizottságok vezető pozícióiban lévő szakemberek nyilatkoznak a kialakult helyzettel kapcsolatban. A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) függetlensége is veszélybe került azáltal, hogy a testületben helyet foglaló szakemberek ugyanakkor valamelyik intézmény vezető beosztású szaktekintélyei is. Az alap- és mesterképzések kialakítására jellemző a rendszerszemléletű megközelítés teljes hiánya; a gyakorlatban is használható tudás és a minőség (színvonalas oktatás) egymástól távol álló fogalmak, a felsőoktatási vezető oktatók és kutatók pozícióátmentése valósult meg a képzési minőség rovására, és a reformok ellenére a tanulótársadalomnak még a csírái sem bontakoztak ki. Az említett hiányosságok a felsőoktatásban korábban uralkodó formák fennmaradását látszanak alátámasztani, ami nem kedvez a magyar felsőoktatás versenyképességének.

A *Bepillantás az elefántcsonttoronyba* című fejezetben a hazai állami egyetemek szervezeti jegyei kerülnek az elemzés fókuszába. Nem biztos, hogy az állami egyetem, mint egyesület vagy éppen mint költségvetési szerv (vállalat, vállalkozás) mindenki számára azonnal felvetődő konstrukciók. A kötet harmadik fejezete azonban mégis az egyetem szervezeti

formáinak opcióiról szól, korántsem a külső, független szemlélő nézőpontjából. Itt találjuk azt egyébként végtelenül lesújtó igazságot, amennyiben pont úgy, ahogy a kórház az orvosokért, az egyetem az oktatókért van. Persze „tudjuk", hogy az igazán jó professzornak küldetéstudata van és nem az önérdekkövető vagyongyarapodás az elsődleges célja. Talán nem túlzás azt mondani, hogy ez a fajta altruisztikus kategória – amely a tudományt szolgálja – egy elveszőben lévő vagy inkább soha nem is létező illuzórikus valóságot mutat realitásként. A felsőoktatás reformálását élő időszakban a hatalom újraelosztásának a vesztesei a fiatal oktatók, illetve a nem oktató kutatók és a hallgatóság. A *hogyan jöhet létre ilyen drasztikus kontraszelekció* kérdésre a válasz az, hogy *„a versenytársak kiszorításának költségei általában kisebbek, mint a verseny diktálta fejlesztési költségek"* (Barakonyi, 2009:131). Egyszerűen megfogalmazva, a tudás (ezáltal az életben való boldogulás) a gazdasági érdekek mentén szerveződő árucikk, amelyhez mindig is meghatározott kör (professzorok) által lehetett hozzájutni és ez napjainkban sem alakul másképp. A bolognai folyamat is kevésnek bizonyult a felsőoktatás piaci modelljének kialakulásához, és továbbra is fennmaradni látszik a tekintélyelvű, önigazgató szocialista vállalatra jellemző értékrend, amely piacgazdasági viszonyok között csekély eredményességgel kecsegtet.

A következőkben a felsőoktatás irányítási rendszerének kritikáját olvashatjuk. E rendszerből hiányzik az egyéni felelősség, a jól szervezett gazdálkodás, a számonkérhetőség és a professzionalizmus, ami nemcsak intézményi, de társadalmi szintű deficitek okozója is lehet. Mára már világosan látható, hogy az egyetem helye, küldetése a világban megváltozott, és ez hazánkban is új irányítási koncepciók érvényesítését követelné meg. Mivel a szerzők igen nagynak vélik hazánk lemaradását, ezért az irányítási reformfolyamat korrigálására számos lépés megtételét tartják kívánatosnak. Egy ilyen bonyolult rendszert azonban csak rendszerelméleti megközelítésben, professzionális stratégiai szemlélettel szabad átszervezni, amely valós alapot teremt az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozáshoz és a társadalmi konszenzus megteremtéséhez. Ehhez a versenyképesség elemzését, a célok kitűzését, majd a célokhoz vezető utat mint kulcsmomentumokat kell megtervezni, és csak ezt követően ildomos hozzáfogni a megvalósításhoz.

Összegzésként elmondható, hogy a *Bologna „Hungaricum"* valójában nem pusztán tudományos igényeket kielégíteni kívánó alkotás, hiszen nemcsak a felsőoktatás vezetőinek, oktatóknak és kutatóknak, hanem mint a bolognai folyamatban szintén érintett réteg, a hallgatók számára is információs értékkel bír. A felsőoktatás vezető rétege lehet mégis az elsődleges célközönség, mivel a szerzők szándéka szerint az írásoknak figyelemfelkeltő, ébresztő funkciója van, azaz annak a célnak a tudatosítása, hogy *„dolgaink e téren nem kifejezetten a jó irányba haladnak"* (Barakonyi, 2009:10).

Madarász Tibor

SZEMLE

Országos siker

Komjáthy Erzsébet, karunkon végzett tanító, az Apáczai Kiadó *Ki lesz az év legjobb tanítója?* tanítási verseny országos döntőjén Esztergomban, 2010 márciusában II. helyezést ért el magyar tantárgyból, 3. osztályosoknak tartott olvasásórájával. Az elődöntőre készített óratervezete alapján választották be a középdöntőbe, ahol az általa tartott olvasásóra tervezetét és videofelvételét pontozták. Ennek alapján egykori tanítványunk négy versenyzőtársával együtt lehetőséget kapott az éles megmérettetésre. A döntőre Esztergomban, az ottani gyakorló általános iskolában került sor. Mindössze annyi információt kaptak a versenyzők, hogy 3-4. osztályban fognak olvasásórát tanítani. A versenyt megelőző nap délutánján tételt húztak, így kapták meg a tanítandó óra anyagát. Öttagú szakmai zsűri előtt (Apáczai Kiadó tankönyvszerzői, ügyvezető igazgatója, főiskola docense) zajlott az óra, melyet szintén videóra rögzítettek. Az értékelések után született meg ez a számunkra nagyon kedves eredmény.

Gratulálunk!

A Szerkesztőség

Kaposvári egyetemi hallgatók sikere a Pető József Országos Számítástechnikai Emlékversenyen

A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola 2009. december 4. és 15. között rendezte meg a Pető József Országos Számítástechnikai Emlékversenyt, immáron kilencedik alkalommal, amelyen pedagógusképzős főiskolai hallgatók vehettek részt.

A Kaposvári Egyetem két IV. évfolyamos, tanító szakos hallgatója, Apáti Viktória és Király Judit indultak a versenyen, és értek el nagyon szép helyezést.

A versenyfeladat egy számítógépes oktatási segédanyag elkészítése volt általános iskolai tanulók számára, amely a honfoglalás témáját mutatja be. A hallgatók tetszőlegesen választhatták meg a szempontrendszert, a munka elkészítéséhez a technikai megoldást, a fájlformátumot és a segédanyagok felhasználásának mennyiségét, milyenségét.

Apáti Viktória új ismeretet feldolgozó órát tervezett, amely megismerteti a tanulókat a honfoglalás korával. Bemutatójához a Power Point programot, az óra végi jutalmazó társasjátékhoz a Smart Notebook szoftvert használta fel. Király Judit összefoglaló órát készített interaktív táblára a honfoglalás témaköréhez

tartozó 3. osztályos olvasmányokhoz kapcsolódóan, a Smart Notebook szoftver felhasználásával.

Az elkészült munkákat a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola által megadott Moodle eLearning keretrendszerébe kellett feltölteni. Az eredményhirdetés ezen a felületen és e-mailben történt. Az országos versenyen Apáti Viktória I., Király Judit II. helyezést ért el. Az oklevelek és tárgynyeremények átadására 2010-ben a Kaposvári Egyetem Dékáni Hivatalában került sor. A szép eredményekhez ezúton is gratulálunk nekik!

A Szerkesztőség

A következőkben közöljük a nyertes óratervezeteket.

MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM
ÓRATERVEZET

Felzet

Tanítás ideje: 2010. 03. 23.
Tanítás helye: Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskola, Esztergom
Osztály: 3/C
Tanító neve: Komjáthy Erzsébet
Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom (olvasás)
Témakör: ÉREN-NÁDON
Az óra anyaga: Fekete István: Fecskemadár

Megtanítandó ismeretek:
- az elbeszélés feldolgozása,
- a mű mondanivalójának megértése,
- hangos és néma olvasás gyakorlása,

Fejlesztendő jártasságok, készségek, képességek:
- légzéstechnika fejlesztése,
- artikulációs képesség fejlesztése,
- gondolkodási képesség fejlesztése,
- beszédkészség fejlesztése,
- hangos és néma értő olvasás fejlesztése,

- intuíciós készség fejlesztése,
- dramatizációs és előadói készség fejlesztése,
- együttműködés, együttjátszás, az egymásra figyelés képességének fejlesztése,
- szövegértés és a szövegalkotás képességének fejlesztése
- empátia, emlékezet és kreativitás fejlesztése

Alapképességek fejlesztése:

1. Figyelemkoncentráció, kitartás.
2. Emlékezetfelidézés pontossága, felidézés gyorsasága.
3. Gondolkodás fejlesztése – analízis, szintézis, összehasonlítás, kiegészítés.

Képzési feladatok:

- Lényeges és lényegtelen tulajdonságok felismerése.
- Verbális képességek, szókincsbővítés.

Nevelési lehetőségek:

- Esztétikai nevelés a szép külalakra való odafigyeléssel.
- Érzelmi nevelés az egyéni megnyilvánulások alapján.
- Erkölcsi nevelés az adott mondatok értelmezésével.
- A megoldóképesség fejlesztése.
- A zene, mint személyiségfejlesztő és nyugodt légkört teremtő erő.

Alkalmazott módszerek munkaformák:

- Frontális, differenciált csoportos, egyéni és kooperatív munkaformák.

Felhasznált irodalom:

- Burai Lászlóné–Faragó Attiláné: Hétszínvirág olvasókönyv 3. osztályosoknak (Apáczai Kiadó, 2009)
- Burai Lászlóné–Faragó Attiláné: Hétszínvirág munkafüzet 3. osztályosoknak (Apáczai Kiadó 2009)

Szemléltető eszközök:

Feladatlapok, zenei CD, papírfecske, papírhajó, sapka, labda, megoldókulcsok, illusztrációk

AZ ÓRA FŐ RÉSZEI	A PEDAGÓGUS TEVÉKENYSÉGE	A TANULÓ TEVÉKENYSÉGE	MUNKA FORMA	MEGJEGYZÉS	IDŐ
I/1. Szervezés	Vendégek köszöntése.	Padon a könyv, füzet, munkafüzet, tolltartó található.			
I/2. Bevezetés Légzőgyakorlat	Álljatok laza terpeszállásba! Vállatokat engedjétek le, jobb tenyereteket tegyétek a hasatokra úgy, hogy a hüvelykujjatok a mellcsontot érintse! Bal kezetek a combotokon legyen! Az állatokat lazán ejtsétek le, hogy az ajkatok kissé nyitva legyen! A levegőt orron keresztül szívjátok be, majd 2 másodpercig tartsátok vissza és kilégzés közben halkan egy "s" hangot ejtsetek 5 mp-ig, "z" hangot ejtsetek 6 mp-ig, "sz" hangot ejtsetek 7 másodpercig!	Tanulók végzik a gyakorlatot.	FOM		1'
1/3. Artikulációs gyakorlat	Nagy ajakmozgással mondjátok utánam Weöres Sándor Kacsaúsztató c. versét.	Tó vize, tó vize...	FOM	Figyelemkoncentráció és ritmuskészség fejlesztése.	1'
2. Az olvasmány hangulati előkészítése, feldolgozása	Helyezkedjetek el kényelmesen a széketeken! Csukjátok be a szemeteket, hallgassátok meg figyelmesen a zenét! Figyeljétek meg, hogy vajon melyik évszakban járhatunk! – Melyik évszakba varázsolt el minket ez a mű? -Mit hallottál ki a műből? – Mondjatok olyan madarakat, amelyek tavasszal visszajönnek hozzánk!	Tanulók hallgatják Vivaldi: Négy évszak (Tavasz) c. művét – tavaszba – madarak csiripelését – gólya, fecske…	FOM	Auditív észlelés, átélés. Ráhangolódás a témára, emocionális és percepciófejlesztés. Belső kép készítésének képessége. Asszociációs képesség fejlesztése.	2'

	– A mai órán csoportokban fogtok dolgozni és a csoportok versenyezni fognak. Mindenki asztalára letettem 2-2 korongot. Ezek a pontok és a jó válaszokra kaptok egyet – Minden csoport talál az asztalán egy csomagolópapírt. Valaki a csoportból írja fel a papír közepére filctollal a következő szót!		KOOP	Tanulástechnika (szóforgó) alkalmazása.	
	Az első két csoport (gyengébben haladók) a "barátság" szót kapja, míg a másik két csoport (gyorsabban haladók) a "bántani szót" kapja. A csoportból minden tanuló írjon egy gondolatot, ami eszébe jut a középen lévő szóról! – Ellenőrizzük! – Rakjátok a táblára a papírokat! – A barátságról mit írtatok? –A bántani szóról mit írtatok? – Mit jelent számotokra a barátság? – Beszélgetés a barátságról.	A tanulók csoportokban dolgoznak. szeretet, kapcsolat… verekedés, ütés… Két vagy több ember között… A gyerekek elmesélik jó és rossz élményeiket.	DIF CSOP FOM	Asszociációs képesség fejlesztése. A csoportok összeállítása a tanulók képessége szerint differenciálva történik. Spontán megnyilatkozások. Beszédkészség és beszédbátorság fejlesztése.	4' 3'
3. Célkitűzés	A mai órán két fiúról szól a történetünk, amit Fekete István írt. Tudtok-e valamit Fekete Istvánról? – Az idén ünnepeljük születésének 110. évfordulóját. 1900. január 25-én született .	Ő írta Vuk történetét és a Tüskevárat.	FOM	Fekete István képe a táblán.	1'

4. A mű megismerése	Az elbeszélés címe: Fecskemadár – Figyeljétek meg, hogy hol játszódik a történet, és milyen a hangulata! – Tetszett-e a történet? – Miért? – Hol játszódik? – Milyen a hangulata?	Tanulók hallgatják az elbeszélést a megadott megfigyelési szempont alapján. patakparton Az eleje vidám, a vége szomorú.		Tanítói bemutatás Spontán megnyilvánulások	5' 1'
5. Az elbeszélés feldolgozása	– Vadászó olvasás következik. – Nyissátok ki a könyveteket a 111.és a 112. oldalon.! Ki találja meg leggyorsabban azt a mondatot, illetve mondatrészletet, amelyet felolvasok? Aki megtalálja, onnan folytassa, ahol én abbahagytam! Ügyeljetek a pontos, folyamatos olvasásra, dramatizálásra! Piros korongot kap, aki helyesen válaszol. – Újból csoportokban fogtok dolgozni. Mindenkinek a feladata az asztal közepén lévő borítékban található. – Erre kaptok 7 percet. Jó munkát! – Ellenőrizzük a csoportok munkáját! 1. csoport Olvassa fel valaki a feladatot! (gyorsabban haladó csoport)	Ha megvolt a kulcs, akkor egy újabb rejtvény következett: Balról-jobbra olvasd össze a kulcs betűket! Megfejtés: kulcs (harmadik)	FOM DIF CSOP	Néma– és hangos olvasás fejlesztése. Koncentráció fejlesztése. A csoportok összeállítása a tanulók képessége szerint differenciálva történik. Együttműködés fejlesztése.	4' 7'

		"Hová vezet a meggondolatlanság?"			
	– Beszéljük meg ennek a mondatnak az értelmét!	A tanulók elmondják véleményüket.			6'
	2. csoport Olvassa fel valaki a feladatot! (lassabban haladó csoport)	A szélvihar összekeverte a mondatokat, tedd őket időrendi sorrendbe az illusztrációk segítségével! A táblánál dolgozzatok!	FOM	Lényeglátás és ok-okozati összefüggés keresése.	
	3. csoport Olvassa fel valaki a feladatot! (lassabban haladó csoport)	Füllentős szomszéd. A történetnek van egy szemtanúja, aki sokszor elferdíti az igazságot. Ő így meséli a történetet. Melyik állítása nem igaz? Javítsátok ki helyesre a mondatot! 1. A fiúk a parton hevertek. 2. A fecske a fészkét készítette. 3. Péter egy nagy gömbölyű kavicsra mutatott. 4. Egyik fiú sem dobta meg a fecskét. Helyesen: István megdobta kővel a fecskét.		Szövegértés fejlesztése. Értő olvasás fejlesztése.	
	4. csoport Olvassa fel valaki a feladatot! (gyorsabban haladó csoport)	Belső hang. Rajzold le a szereplőket a csomagolópapírra, majd mutatkozzanak be a szereplők! a szöveg alapján!			

	Jutalmazás (piros korongok) – Önálló munka következik. Nyissátok ki a munkafüzeteteket a 70. oldalon, és oldjátok meg a 3. feladatot! Kaptok rá 1 percet. – Ellenőrzés: Olvassa fel valaki a feladatot! – Beszéljük meg, hogy mit jelentenek ezek a kifejezések! – Kvízjáték következik. – Most ismét csoportokban fogtok dolgozni. Válasszatok egy-egy csapatkapitányt! Az asztalon lévő táblát a csapatkapitány emelje fel, ha a csoportjából valaki tudja a választ a kérdéseimre! Ha jól válaszol, akkor a csoport pontot kap, ha nem, akkor elveszít egy pontot, illetve a csapatok egymástól rabolhatnak pontokat.	A tanulók önállóan dolgoznak – Keretezd be, hogy mi vezette a fiúkat a tettük elkövetéséhez? unalom, gonoszság, meggondolatlanság, érzéketlenség, vagányság 1. Melyik madár érkezett meg? 2. Kik a történet szereplői? 3. Melyik évszakban játszódik a történet? 4. Ki dobta el a követ? 5. Mi történt a fecskével? 6. Milyen a fecske? 7. Miben búcsúztatták el a madarat? 8. Megbánták-e a tettüket?	ÖM CSOP	Kreativitás és beszédkészség fejlesztése. Verbális fejlesztés. Vélemény alkotó képesség fejlesztése. Versenyszellem fejlesztése. Koncentráció és együttműködés fejlesztése.	1’ 2’ 2’
6. Szintézis, a történet dramatizálása	Minden csoportból kérek egy-egy jelentkezőt a történet eljátszására! Amíg ők megbeszélik a jelenetet, addig mi próbáljuk más irányba fordítani az eseményeket. Fejezzük be másként a történetet! Mi lett volna, ha…	A gyerekek egymás után folytatják a történetet. Végül a tanulók eljátsszák a történetet.	FOM	Előadói és dramatizáló készség fejlesztése. Együttműködés fejlesztése. Metakommunikáció fejlesztése.	5’

7. Értékelés	– Ügyesek voltatok! Értékelés egyéni és csoportos szinten. – A győztes csoport minden tagja kap egy-egy ötöst. – Kézfeltartással jelezze az, aki jól érezte magát a mai órán! HÁZI FELADAT: Az olvasmány elolvasása. Munkafüzet 70. oldal 6. feladat.				

MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM

ÓRATERVEZET

Felzet

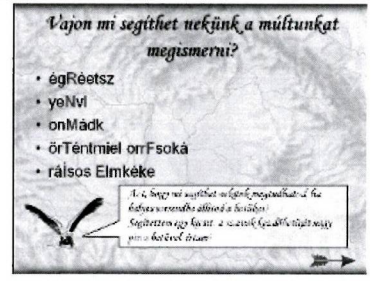
Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom
Osztály: 3-4. osztály
Tanító: Apáti Viktória
Óra anyaga: Honfoglalás
Óra típusa: Új ismeretet feldolgozó óra

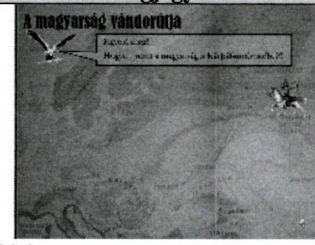
Eszközök:
- Microsoft Word 2007
- Smart Notebook szoftver
- Projektor
- Interaktív tábla
- Asztali számítógép vagy laptop

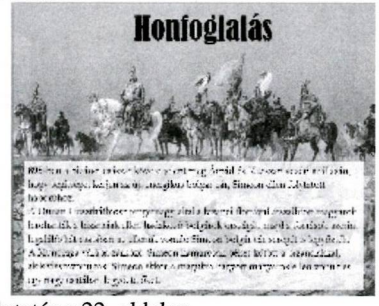
Módszerek:
- FOM
- ÖM
- CSOM

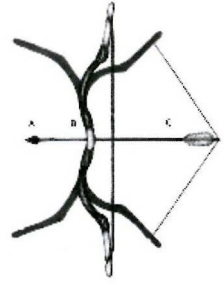
Felhasznált irodalom:

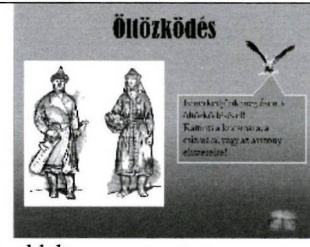
- Fodor István: Magyarország története 1. Őstörténet és honfoglalás. Kossuth Kiadó, 2009
- Tóth Dóra: A honfoglalás képes története. Budapest: Graph-Art Kft. , 2006

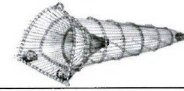
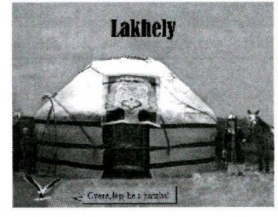
Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
I. Óra eleji szervezés: Az interaktív tábla beállítása.		Interaktív tábla Honfoglalás.docx
II. Motiváció: Vajon mi segíthet nekünk a múltunkat megismerni? Azt, hogy mi segíthet nekünk, megtudhatod, ha helyes sorrendbe állítod a betűket! Segítettem egy kicsit: a szavak kezdőbetűjét nagy piros betűvel írtam! • ég**R**éetsz • ye**N**vl • on**M**ádk • ör**T**éntmiel orr**F**soká • rá**Í**sos **E**lmkéke	Ha megfejt valaki egyet, akkor kattintás után előjön a helyes válasz. = Régészet = Nyelv = Mondák = Történelmi források = Írásos emlékek	2. oldal 
III. Eredetmondáink: Az elmúlt órákon mondákkal ismerkedtünk meg. Melyik két eredetmondánkat ismertük meg? Idézzük fel miről is szóltak ezek a mondák! Ha a Turulmadárra vagy a Csodaszarvasra kattintasz, megismerheted eredetmondáinkat!	Rege a csodaszarvasról Emese álma – Jelentkezés alapján megbeszéljük a mondák történetét.	3. oldal
IV. Célkitűzés A mai órán megismerkedünk a honfoglalás történetével és a honfoglalás kori magyarok életmódjával.		
V. A magyarság vándorútja: Figyeld meg! Hogyan jutott a magyarság a Kárpát-medencébe?!		14. oldal:

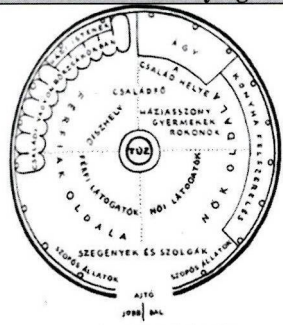
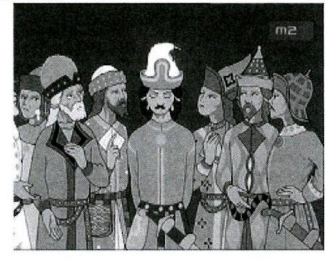
Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
1. Magna Hungaria a régebben feltételezett magyar őshaza latin neve. Létezéséről Julianus barát tudósított 1236-ban. Az ideköltözés időpontja bizonytalan. A legvalószínűbb az, hogy az 550-es években jelentek meg itt őseink.		 15. oldal:
2. Amikor őseink elhagyták korábbi otthonukat, Levédiába költöztek. A magyarok e területre költözése Bíborban született Konstantin bizánci császár (913–959) műve alapján 950-hez képest „régen" volt. Különböző forrásokra alapozva feltehető, hogy a hódítás 830 körül történt. A mintegy négy emberöltőt kitevő időszak akkoriban hosszú periódusnak számított, és a beköltözés pontos dátumát nem őrizte meg az emberi emlékezet.		16. oldal:
3. Etelköz Árpád népének utolsó hazája volt a honfoglalás előtt. Itt folytak le olyan fontos események, mint például a vérszerződés, vagy egyes vélemények szerint a kavarok csatlakozása. Arról, hogy Árpád népe mikor költözött át Levédiából Etelközbe, nagy a bizonytalanság.		17. oldal.
Kattints a lovasra és megismerheted a vérszerződés történetét!	Egy tanuló kijön a táblához, és a lovasra kattint.	

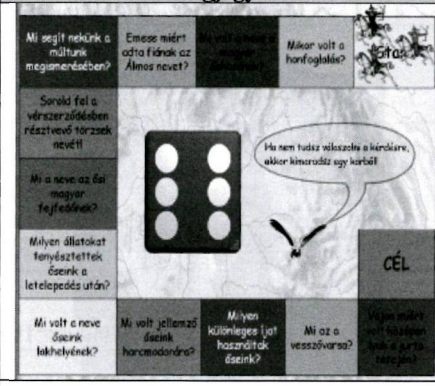
Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
A vérszerződés a magyar hagyomány szerint a magyarság első alapszerződése. A szerződést a hagyomány szerint a hét vezér kötötte Etelközben egymással oly módon, hogy a szerződésben vállalt kötelezettségeik megerősítéseképpen vérüket egy edénybe csorgatták, és ott összekeverték. A hét törzs: **Tarján, Jenő, Kér, Keszi, Nyék, Megyer, Kürtgyarmat.** A 7 törzs vezetője: **Álmos, Előd, Ond, Kond, Tas, Huba, Töhötöm.**	Egy tanuló felolvassa a szerződés tartalmát!	18. oldal: 19. oldal.
4. László Gyula kettős honfoglalás elmélete szerint a magyarság már 670 körül eljutott a Kárpát-medencébe! Azonban a történészek 80-90%-a azt az álláspontot fogadja el, amely szerint 895-ben léptek be a magyarok először a Kárpát-medencébe.		20. oldal
A honfoglalás körülményeiről olvashatunk ezen a dián! Mikor volt a honfoglalás? Kik támadták meg az Etelközben maradt magyarokat? Hány szakaszban zajlott a honfoglalás?	– 895 körül. – A besenyők. – Legalább két szakaszban.	21. oldal:  folytatás a 22. oldalon.

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
Kalandozások: A kalandozások célja már nem a hódítás, hanem a **zsákmányszerzés** volt. Egész Európát bejárták, **szokatlan harcmodorukkal** kezdetben hatalmas sikereket aratva.		23. oldal.
Mi is ez a szokatlan harcmodor? Megtudhatod, ha rákattintasz a visszacsapó íjra vagy a magyar lovas katonára!	Egy-egy tanuló kijön a táblához és rákattint valamelyikre!	24. oldal:
Visszacsapó íj: *„A magyarok nyilaitól ments meg, Uram, minket!"* – foglalták imáikba Nyugat-Európa népei több mint ezer évvel ezelőtt. A visszacsapó íj különleges és hosszadalmas eljárással készült. Az íjat nyugalmi helyzetben (A) a fa eredeti hajlásának állapotában tárolták, hogy a kívánt rugalmasságát megtartsa. Csak röviddel használat előtt ajzották föl. Ez abban állott, hogy a karokat a természetes állapot ellenkezőjére hajlították (B), és az ideg rákötésével tartották használatra készen. Már gyermekkorban megkezdték a harcosoknak az íjak használatára való kiképzését. Hosszú évekre volt szükség ahhoz, hogy kifejlesszék a nyílvesszők kilövéséhez (C) szükséges		25. oldal 

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
izomzatot és ügyességet. Miért olyan különleges ez az íj?	– Mert csak hosszas gyakorlás után tudták használni a szerkezete miatt.	
Harcmodor: A könnyű és gyors lovasság szervezettsége, fegyelmezettsége, harcképzettsége, és főleg áldozatkészsége nélkül az íj nem lett volna több egy pompás vadászfegyvernél. Mi volt sikereik titka?	Sikereik alapvető titka **a rajtaütés és gyorsaság** volt.	26. oldal.
VI. Letelepedés az őshazában: Fedezzük fel együtt, hogy hogyan is éltek őseink a letelepedés után! Keresgélj a képen! ☺ (5 dolgot kell megtalálnod!)	Egy-egy tanuló kijön a táblához, és megkeres egy olyan pontot a képen, amelyre rákattintva újabb információkat tudhat meg őseinkről.	27. oldal:
1. Öltözködés: Ismerkedjünk meg őseink öltözködésével! Kattints a kucsmára, a csizmára vagy az asszony ékszereire!	– Csizma – Fejfedő: kucsma és a veretes öv – Ékszerek	 28-31. oldal:

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
2. Halászat és vadászat:		32. oldal
Halászat: Ritka fonású vesszővarsával történt, de előfordult, hogy nyíllal is halásztak.		
Vadászat: A már jól ismert visszacsapó íjjal vadásztak őseink. Kisebb állatokat különféle alakú nyílcsúcsokkal fogták el.		
3.Földművelés, állattenyésztés:		33-34. oldal:
Korábban, a letelepedés előtt valószínűleg inkább lovat és juhot tenyésztettek, mert ezekkel könnyebben lehetett mozogni, ám a letelepedés után fontosabbá vált a **sertés** és **szarvasmarha** tenyésztése.	Szántás vasalt faekével. Gabonaőrlés a jurta előtt.	
4. Lakhely: Gyere, lépj be a jurtába! Kinek hol volt a helye? Vajon te hol ültél volna?	Kattints a bejáratra! Kattints a fali képre! – Kép alapján elmondják a tanulók, hogy kinek hol lett volna a helye egy jurtában.	 35-37. oldal:

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
 A jurta belső térelosztása		
Mesterségek: - vasverők - íjászmesterek - nyergesmesterek - ötvös mesterek - fazekasmesterek	Kattints a kis képekre, és megnézheted a mesterek munkáit! 	38-40. oldal:
VII. Szintézis: Remélem sok-sok hasznos dolgot megtudtál a honfoglalásról és őseinkről. Ha van kedved, tarts velem egy társasjátékban, vagy nézd meg a honfoglalásról készült mesét!	Mese	41-43. oldal 

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
	Társasjáték interaktív táblás szoftver. CSOM	
VIII. Óra végi értékelés: Az órai teljesítmény és aktivitás alapján.		
IX. Házi feladat		

MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM

ÓRATERVEZET

Felzet

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom (olvasás)
Osztály: 3. osztály
Tanító: Király Judit
Témakör: Haza csak egy van
Óra anyaga: Honfoglalás
Óra típusa: Összefoglaló óra

Eszközök:

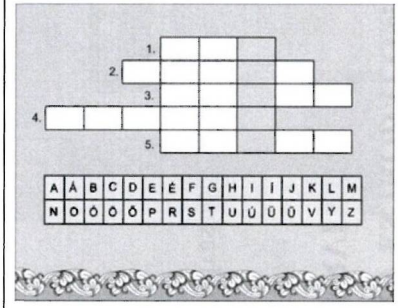
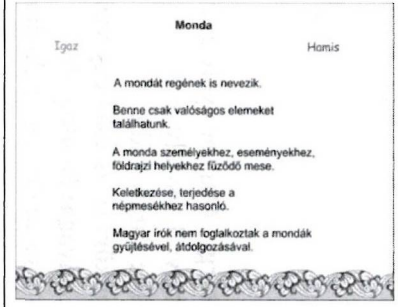
- Smart Notebook szoftver
- Projektor
- Interaktív tábla
- Asztali számítógép vagy laptop

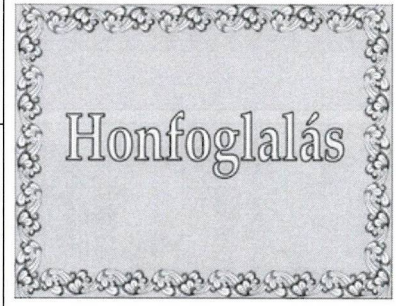
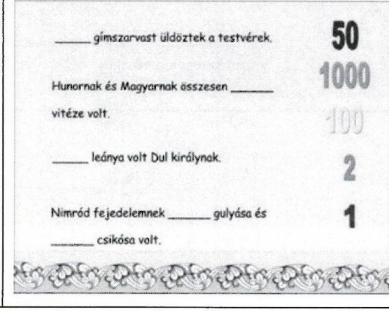
Módszerek:

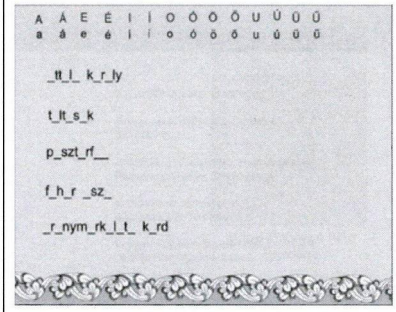
- FOM
- ÖM

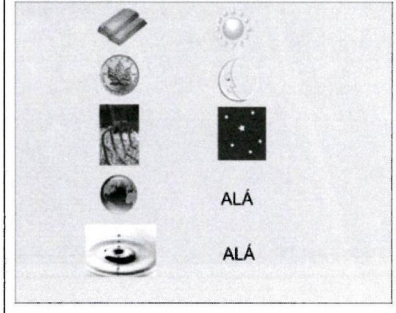
Felhasznált irodalom:

- Burai Lászlóné – Dr. Faragó Attiláné: Hétszínvirág olvasókönyv az általános iskolák 3. osztálya számára. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2005
- Burai Lászlóné – Dr. Faragó Attiláné: Hétszínvirág munkafüzet a 3. osztályos Hétszínvirág olvasókönyvhöz. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2006
- Fodor István: Magyarország története 1. Őstörténet és honfoglalás. Kossuth Kiadó, 2009

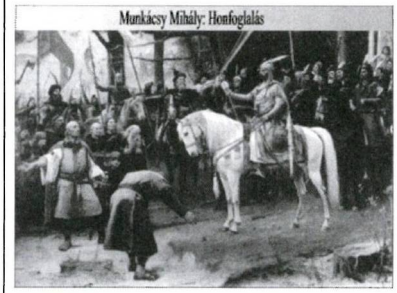
Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
I. Óra eleji szervezés Az interaktív tábla beállítása.		Interaktív tábla Honfoglalás.notebook
II. Motiváció Hoztam egy keresztrejtvényt, próbáljuk megfejteni! 1. Milyen szarvast vettek üldözőbe Nimród fejedelem fiai? 2. Ki lett a hét vezér közül a magyarok fővezére? 3. Mi a neve Magyar testvérének? 4. Ki küzdött meg a görög vitézzel? 5. Milyen volt a markolata Attila kardjának? Mit kaptunk megfejtésül?	A betűtáblázatból a betűk behúzkodása a keresztrejtvény négyzeteibe. Tanulók kihívása megfejtésenként. Gím Álmos Hunor Botond Arany Monda	
III. A mondáról tanultak felelevenítése Az elmúlt órákon ilyen műfajú történetekkel ismerkedtünk meg. A következő feladattal elevenítsük fel, miket tanultunk a mondáról! Igaz és hamis állításokat láttok felsorolva. Döntsük el, melyiket hová kell húzni! A mondát regének is nevezik. Benne csak valóságos elemeket találhatunk. Miért?	 Egy-egy állítást más-más tanulók húznak a helyükre. Ez igaz, balra húzom. Ez hamis, jobbra húzom. Mert vannak benne mesei elemek is.	

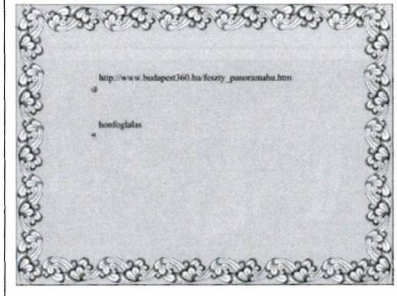
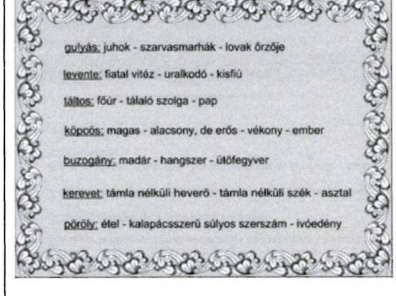
Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
A monda személyekhez, eseményekhez, földrajzi helyekhez fűződő mese.	Ez is hamis.	
Melyik szót kellene kicserélni és mire, hogy helyes legyen a mondat?	A mesét történetre.	
Keletkezése, terjedése a népmeséhez hasonló.	Ez igaz.	
Magyar írók nem foglalkoztak a mondák gyűjtésével, átdolgozásával.	Ez a hamis alá megy.	
Hogyan lenne helyesen a mondat?	Sok magyar író foglalkozott a mondák gyűjtésével, átdolgozásával.	
Kiket tudnátok felsorolni?	Benedek Elek, Móra Ferenc	
IV. Célkitűzés A mai órán a honfoglalás témaköréhez tartozó mondákat fogjuk felidézni különböző feladatokkal.		
V. Mondák felidézése A következő feladatban hiányos mondatok vannak, amikbe a jobb oldali számokat kell behelyettesíteni!	A számokat más-más tanulók helyezik be a mondatba.	
___ gímszarvast üldöztek a testvérek.	1	
Hunornak és Magyarnak összesen ___ vitéze volt.	100	
___ leánya volt Dul királynak.	2	
Nimród fejedelemnek ___ gulyása és ___ csikósa volt.	100, 1000	

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
Melyik szám nem került egyik mondatba sem? Milyen mondatban szerepelhetne az ötven?	50 A királylányoknak ötven-ötven lánypajtásuk volt.	
Melyik mondára ismertetek a mondatok alapján? Pár mondatban foglaljuk össze, mi történt, miután a vitézek a nyergükbe kaptak egy-egy lányt!	Rege a csodaszarvasról Hunor és Magyar megosztotta egymással a helyet. Hunor népének, a hunoknak jutott a Napnyugati rész, és Magyar népének, a magyaroknak jutott a keleti rész, Szittyaország.	
Ki tudja, mi lehet itt a feladat? Miért vannak kicsi és nagy magánhangzók is? Mi lesz az első? A második? A harmadik? A következő? Az utolsó?	A magánhangzókat kell behúzni a szavakba. Szavanként más tanuló megy ki a táblához, és húzza a megfelelő helyre a magánhangzókat. Mert a tulajdonnév nagy kezdőbetűs. Attila király táltosok pásztorfiú fehér üsző aranymarkolatú kard	

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
Melyik monda jut eszetekbe ezekről a szavakról? Segít a most megjelenő kép is. (A tanító a jobb oldalon halványan látható képre, majd a monda címének megmondása után az alatta lévő szövegre kattint, hogy azok megjelenjenek.)	Isten kardja.	
Néhány vázlatcímmel foglaljuk össze a monda tartalmát!	Attila különös álma a kardról Álomfejtés a táltosokkal Egy pásztorfiú aranymarkolatú kardot hoz A pásztorfiú elmondja a történteket Attila suhint a karddal	
Most egy rejtvényt láthattok. Miket láttok a képeken?	Aranyat, ezüstöt, vasat, Földet, vizet, Napot, Holdat, sötét éjszakát és két „alá" feliratot.	
Próbáljátok meg kitalálni, mit jelenthetnek ezek a képek!	Attila temetését.	
Hogyan történt Attila temetése?	Először aranykoporsóba fektették, majd ezüstbe, végül vaskoporsóba, ezután a Tisza medrében elásták, majd visszaengedték a vizet a torkolatba.	
Melyik mondánkban olvashattuk ezt?	„Isten ostora"	
Ki javasolta ezt a temetési módot?	A főtáltos.	
Hogyan fogalmazta meg?	Napsugárba, holdsugárba, fekete éjszakába, föld alá, víz alá.	

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
Mi mit jelképezett tehát?	Arany a napsugarat, ezüst a holdsugarat, vas a fekete éjszakát.	
Hogyan tudták föld alá és víz alá is temetni Attilát?	Oda mentek, ahol a Tisza kétfelé ágazik. Elrekesztették az egyik ágat, ástak egy gödröt, beletemették Attilát, majd visszaengedték a Tiszát a medrébe.	
Mi történik ezen a képen? Kiket ábrázol?	A hét vezér megvágja a karját.	Vérszerződés
Melyik mondánk köthető ehhez a képhez?	A Vérszerződés.	
Hogyan hívták a vezéreket?	Álmos, Előd, Ond, Kond, Tas, Huba és Töhötöm.	
Kit választottak közülük fővezérnek?	Álmost.	
Hogyan jellemezhetnénk őt?	Bölcs volt és öreg.	
Mit jelképezett a karjuk megvágása?	Azt, hogy fogadalmukat életük árán is megvédik.	
Mit fogadtak meg?	Amíg élnek Álmos lesz a vezérük. A közösen szerzett élelmet együtt elosztják.	

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
Olvassuk le az állításokat! Döntsük el, hogy melyik igaz és melyik hamis! Az igaz állítások előtti betűjelet húzzuk a fekete vonalra.	A tanulók felolvassák a mondatokat. Igaz állításonként egy tanuló kimegy a táblához és a vonalra húzza a megfelelő betűket. R, D, Á, P, Á	S Honfoglaló őseink lakatlanul találták a Kárpát-medencét. R Árpád fejedelem egy díszes paripát küldött a morva uralkodónak. D A morva király azt hitte, hogy az ajándék küldöje engedelmes szolgája lesz. L A magyar fejedelem megengedte, hogy az országban maradjon. Á Őseink szétkergették a morva király seregét. E A bolgár királynak nem küldött ajándékokat a magyarok fővezére. P Egy kulacs vizet a Tiszából, egy marék földet és a mezők füvét kérte cserébe. Á A magyarok furfanggal és harccal szereztek hazát.
Valaki állítsa sorrendbe a betűket! Kinek a nevét kaptuk? Kinek volt ő a fia?	Árpád Árpád fejedelemét. Álmosnak.	
Melyik mondában olvashattunk róla? Itt láthatjátok Munkácsy Mihály Honfoglalás című festményének egy részletét. Látta már valaki a magyarok bejövetelét ábrázoló Feszty-körképet? Hol tekinthető meg?	Árpád, a honalapító. Igen. Ópusztaszeren.	

Tanítói tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés
VI. Óra végi értékelés A tanulók értékelése órai teljesítményük és aktivitásuk alapján. Mivel jól dolgoztatok az órán, most megnézzük Feszty Árpádnak ezt a festményét, közben meghallgatjuk Demjén Ferenc előadásában a Honfoglalás című számot! (A kis ikonokra kattintva a zene elindítása és a hivatkozás betöltése. A Feszty-körkép megtekintése teljes képernyős módban.)		
Amennyiben még van idő az óra végén, a következő feladat megoldása:		
A mondákban sok ismeretlen szóval találkoztunk, nézzük meg a következők jelentését! Az aláhúzott szó mellett három magyarázat olvasható, ebből kettőt, a rosszakat át kell húzni! Mi marad meg az elsőnél? A leventénél? A táltosnál? A köpcösnél? A buzogánynál? A kerevetnél? A pörölynél?	Mindig más-más tanuló megy ki a táblához. Szarvasmarha Fiatal vitéz Pap Alacsony, de erős Ütőfegyver Támla nélküli heverő Kalapácsszerű súlyos szerszám	

E számunk szerzői:

Barna Róbert PhD egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem GTK, Informatika Tanszék
Belovári Anita tanársegéd, Kaposvári Egyetem PK, Felnőttképzési Tanszék
Bencéné Fekete Andrea PhD adjunktus,
Kaposvári Egyetem PK, Neveléstudományi Tanszék
Béri Etelka tanársegéd, Kaposvári Egyetem PK, Idegen Nyelvi
és Irodalmi Módszertani Tanszék
Gyenes Zsuzsa művelődésszervező, BMK, Budapest
H. Szabó Sára PhD, nyugdíjas főiskolai tanár, Kaposvári Egyetem PK
Hajdicsné Varga Katalin PhD, főiskolai docens, Kaposvári Egyetem PK, Magyar
Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék
Holcsik Erzsébet PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Személyiség-,
Fejlődés- és Klinikai Pszichológia Tanszék
Honfi Vid PhD egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem GTK, Informatika Tanszék
Jaime Caiceo Escudero, Doctor en Ciencias de la Educación, Académico de la Universidad de Santiago de Chile y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Director del Colegio Santa Isabel de Hungría. E-mail: jcaiceo@hotmail.com
Láng András egyetemi tanársegéd, PhD-hallgató, PTE BTI Neveléstudományi Intézet
Madarász Tibor PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola
Martin László PhD egyetemi docens, Kaposvári Egyetem PK, Neveléstudományi Tanszék
Marton Melinda PhD-hallgató, „Oktatási és Társadalom"
Neveléstudományi Doktori Iskola, PTE BTK
Molnár Gábor PhD egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem PK,
Társadalomtudományi Tanszék
Morvay-Sey Kata PhD-hallgató, „Oktatás és Társadalom"
Neveléstudományi Doktori Iskola, PTE BTK
Neszt Judit, főiskolai tanársegéd, Kecskeméti Főiskola TFK, PhD-hallgató,
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
Paku Áron PhD-hallgató, „Oktatás és Társadalom"
Neveléstudományi Doktori Iskola, PTE BTK
Sajtosné Csendes Gyöngyi, adjunktus, Kaposvári Egyetem PK,
Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék
Sebő Anita Szilvia, Szociológia szakos hallgató, Debreceni Egyetem BTK
Szécsi Tünde, egyetemi docens, Florida Gulf Coast University; Fort Myers, FL, USA
Szinger Veronika PhD főiskolai adjunktus, Kecskeméti Főiskola TFK,
Modern Nyelvek Intézete
Szücs Eszter Cecilia PhD-hallgató, tanársegéd, Kaposvári Egyetem PK,
Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék
Tatiana Iatcu, Assoc. Prof., Petru Maior University of Tirgu Mures

HU-ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 100683
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

600 Ft